Nowe Tory.

№ 5. MAJ.

Z postępów psychologji dziecka [1].

II [2].

Ameryka wyprzedza dziś starą Europę w dziedzinie szkolnictwa. Młode społeczeństwo, wolne od zakorzenionej rutyny, czyniącej wielu naszym „pedagogom“ tak drogiemi urządzenia, które nie wytrzymują krytyki ze stanowiska spółczesnego postępu wiedzy, łatwo przyjmuje każdą myśl nową i z dziedziny teorji szybko przenosi ją do życia. Okazuje się to na psychologji dziecka, która u nas dotąd interesuje nieliczne jednostki, a w Stanach Zjednoczonych ogół nauczycieli. Bo też i nauczyciele są tam inni, a przynajmniej społeczeństwo inaczej się zapatruje na ich kwalifikacje. Gdy u nas wielu jeszcze uważa psychologję dziecka za muzykę przyszłości, a są i tacy, którzy na samą myśl jakiejś radykalnej zmiany w dzisiejszej organizacji szkolnej wybuchają oburzeniem i wysilają swą elokwencję, aby dowieść, że „w szkole polskiej nie wolno robić eksperymentów“; w Ameryce nie wahają się kandydatów do zawodu pedagogicznego zaznajamiać z wynikami nauki o dziecku i zachęcać do stosowania ich

---

[1]) Patrz „Nowe Tory“ № 1.

[2]) Edwin A. Kirkpatrick Fundamentals of child-study. Nowy York 1903.

w szkole. Psychologja dziecka wykłada się tam we wszystkich seminarjach nauczycielskich, akademjach pedagogicznych i w wielu uniwersytetach; co więcej zaś, nigdzie nie poprzestają na podaniu słuchaczom wyników nauki w formie gotowej, skończonej, lecz wtajemniczają ich w metody badania, stosowane w psychologji, teorję nieodzownie łączą z ćwiczeniami praktycznemi, a więc ze zbieraniem obserwacji i wykonywaniem eksperymentów w szkole. Amerykanie posiadają już podręczniki do tego nowego przedmiotu; do takich należy wydane przed paru laty dzieło Kirkpatricka, którego tytuł dokładny brzmi: „*Podstawy psychologji dziecka. Rozbiór instynktów i innych czynników rozwoju ludzkiego, wraz z zastosowaniem praktycznym*". Sądzę, że warto zaznajomić się bliżej z treścią tej interesującej książki; z jednej strony da nam ona pojęcie o wiedzy, którą społeczeństwa kulturalne uważają za niezbędną dla wychowawców, co może być pewną wskazówką dla tych, którzy u nas myślą poważnie o zakładaniu szkół dla nauczycieli; z drugiej strony, ponieważ dotąd ani akademji pedagogicznych, ani nawet zwyczajnych seminarjów nie posiadamy, i musimy zdobywać wiedzę fachową drogą samokształcenia, książka Kirkpatricka posiada dla każdego z nas wiele rzeczy względnie nowych a pouczających.

Całe dzieło obejmuje 18 rozdziałów, z których każdy zawiera naprzód bardzo jasny i przystępny wykład pojęć zasadniczych, następnie szereg zadań i ćwiczeń dla uczących się, wreszcie wskazówki do czytania w związku z przedmiotem wykładu. Autor rozpoczyna od wykazania różnicy między dzieckiem a dorosłym; dziecko nie jest zmniejszoną kopją dorosłego, lecz ma swe odrębne właściwości zarówno pod względem fizycznym jak umysłowym, stąd konieczność osobnej nauki, badającej dzieciństwo t. j. okres życia, ciąg-

nący się od urodzenia do zupełnej dojrzałości. Okres ten, trwający u człowieka dłużej niż u zwierząt niższych, ma niezmierne życiowe znaczenie, jest to czas, w którym organizm przystosowuje się do warunków otoczenia; w dzieciństwie budzą się i rozwijają te siły i zdolności, które będą potrzebne w życiu późniejszym; a ponieważ człowiek nie jest maszyną, której mechanizm doskonały funkcjonuje zawsze jednakowo, lecz istotą żywą, której warunki działania licznym ulegają zmianom, celem wychowania u narodów, pragnących postępu, nie jest wyłącznie „rozwinąć przyzwyczajenia zastosowane do obecnych warunków, lecz także rozwinąć zdolności przystosowywania się do nowych warunków, które pojawić się mogą w przyszłości“. Chcąc spełnić to zadanie, wychowawca musi zdawać sobie sprawę z ogólnych praw rządzących rozwojem dziecka. Na rozwój ten składają się czynniki wewnętrzne t. j. tkwiące w samym dziecku i jego naturze, oraz zewnętrzne t. j. zależne od wpływów otoczenia; rózwój jest wypadkową tych dwuch sił wzajemnie oddziaływających na siebie. Psychologja dziecka, dążąc do dokładnej jego znajomości, musi wyróżniać w nim: 1) cechy wspólne wszystkim dzieciom, nieodłączne od natury ludzkiej, 2) cechy wspólne rodzinie lub narodowi (dziedziczność, właściwości rasowe), 3) cechy właściwe danemu osobnikowi (indywidualne).

Zastanawiając się nad szczegółami rozwoju, autor mówi naprzód o wzroście i rozwoju fizycznym zarówno organizmu, jak jego części. Tutaj dla wychowawców najciekawsze będą uwagi o wpływie ćwiczenia na rozwój mięśni i nerwów; ćwiczenie zbyt jednostronne, dotyczące pewnej grupy mięśni przy zaniedbaniu innych, bezwarunkowo musi być szkodliwym dla harmonijnego rozwoju całego organizmu. Z drugiej strony, obserwując dzieci, którym pozostawiono swobodę, np.

przy zabawie, widzimy, że nie wszystkie mięśnie ćwiczą one jednocześnie, lecz w pewnych okresach wprowadzają wyłącznie w działanie jakąś ich grupę, np. raz oddają się z zapałem gonitwom, innym razem grze w piłkę i t. p. Taka chwilowa specjalizacja nie jest szkodliwą, gdyż widocznie opiera się na naturalnym rozwoju organizmu, w którym kolejno rozmaite grupy nerwów i mięśni mają chwile przyśpieszonego i zwolnionego wzrostu. „Gdybyśmy znali—konkluduje autor—naturalny porządek, w jakim ośrodki nerwowe i mięśniowe rosną i rozwijają się, moglibyśmy przepisywać ćwiczenia fizyczne i umysłowe najkorzystniejsze dla doskonałego rozwoju w każdym okresie życia. W braku takiej wiedzy każda próba ćwiczenia specjalnego w okresie wzrostu może stanąć w sprzeczności z naturalnym porządkiem rozwoju i zakłócić harmonję funkcji“. Szczególniej szkodliwe są ćwiczenia przedwczesne t. j. wyprzedzające rozwój danej grupy mięśni. Badania Bryana, Hancocka i innych wykazały, że dzieci wcześniej używają mięśni większych, np. ramienia, niż mniejszych, np. palców. Wynika stąd, że znaczna ilość ruchów złożonych i subtelnych, których wymaga dokładne kreślenie małych liter, musi wywoływać u bardzo młodych dzieci specjalne ćwiczenia pewnych ośrodków nerwowych i mięśniowych na długi czas przed chwilą naturalnego ich wzrostu. Małe postępy w pisaniu i rysunku po kilku latach nauki są następstwem tego zakłócenia harmonji rozwoju, W sferze umysłowej znajdujemy coś podobnego. Wszyscy badacze dzieciństwa zgadzają się, że pierwsze pojęcia dzieci mają formę bardzo surową i niedokładną; w tworzeniu ich proces analizy i syntezy ogranicza się do rozpoznania pewnych bardzo wydatnych cech przedmiotu z pominięciem wielu innych. Pojęcia te stają się coraz ściślejsze i bardziej określone, wraz ze wzro-

stem doświadczenia, tak, jak ruchy stają się coraz dokładniejsze pod wpływem praktyki: „Nie ulega jednak wątpliwości — powiada autor — że szczegółowa analiza i ścisłe definicje pojęć, wymagane często od małych dzieci, nie zgadzają się z naturalnym porządkiem rozwoju mózgu, a stąd osłabiają często zainteresowanie do nauki i zakłócają naturalny proces wzrostu siły myślenia. Z postępem psychologji dziecka takie kolizje z naturalnemi procesami rozwoju fizycznego i umysłowego staną się coraz rzadsze. W obecnym czasie zaś dzieci powinny mieć jaknajwięcej sposobności rozwijać sią swobodnie przy grach i zabawach, gdyż to najskuteczniej przeciwdziała szkodliwej specjalizacji, wywołanej przez szkołę“.

Wśród czynników rozwoju naturalnego autor wyróżnia przedewszytkim *ruchy* które dzieli na trzy grupy: *automatyczne* np. ruchy mięśni, płuc, serca, towarzyszące procesowi oddychania, krążenia krwi, ruchy narządów trawienia i t. p. ruchy te są nietylko niezależne od naszej woli, ale i całkiem dla nas nieświadome; *odruchy proste* (refleksy)t. j. reakcje na pobudzania zewnętrzne, np. mrużenie oka na światło, usuwanie ręki po ukłuciu lub sparzeniu — ruchy te są również nieświadome w chwili wykonania, jakkolwiek później możemy sobie zdawać z nich sprawę; ruchy *instynktowne* t. j. złożone, będące reakcją całego organizmu lub znacznej jego części na pobudzenia zewnętrzne; są one zależne w znacznej części od warunków czyli pobudzeń wewnętrznych, a jakkolwiek powstają pod wpływem silnych popędów wrodzonych niemniej objawiają się tylko przy odpowiednim stanie wewnętrznym osobnika i mogą ulegać przekształceniom pod wpływem doświadczenia życiowego. Od instynktów — wyrazowi temu autor nadaje szersze znaczenie, niż ma on w życiu potocznym, a nawet w wielu podręcznikach psy-

chologji — zależy przedewszystkim rozwój człowieka; one to jako popędy wrodzone są dla niego główną pobudką do przyswojenia sobie nowych ruchów, które wyróżniamy jako *nabyte,* a na tej zdolności doskonalenia popędów wrodzonych opiera się wszelki postęp i wszelkie wychowanie. Instynkty dzieli Kirkpatrick na następujące klasy: I *Instynkty samozachowawcze czyli egoistyczne* t. j. mające na celu obronę samego osobnika, II *Instynkty rodzicielskie* t. j. mające na celu nie osobnika lecz jego potomstwo. III *Instynkty gromadne czyli społeczne* (towarzyskie), w których objawia się przynależność danego osobnika do pewnej gromady. IV *Instynkt kształcenia się* t. j. wewnętrzna siła, popychająca osobnika do doskonalenia swych funkcji. Głównym jej objawem jest dążność do wyładowania energji nerwowej w pewnym określonym kierunku, przez częste powtarzanie tych samych ruchów, dążność ta jest też podstawą trzech popędów, które trudno już nazywać instynktami, a mianowicie: *popędu naśladowczego, popędu do zabawy* i *ciekawości.* V *Instynkty regulujące* t. j. dążność do przystosowywania się do warunków otoczenia i pewnych praw natury; to, co zowią niekiedy instynktem moralnym, należy tutaj zaliczyć. VI *Instynkty pochodne czyli złożone,* będące połączeniem dwuch lub więcej różnych popędów, np. popęd do zbierania i tworzenia kolekcji, popęd do tworzenia lub niszczenia, popęd do wyrażania swych myśli i uczuć, popęd do przyozdabiania się i t. d. Przed rozbiorem szczegółowym wymienionych instynktów autor podaje przegląd rozwoju dziecka w pierwszych dniach życia; w części tej, autor nie poprzestaje już na samych wywodach teoretycznych, lecz podaje wiele obserwacji własnych ścisłych i d kładnych, np. opis stopniowego rozwoju ruchów dowolnych (sięgania ręką i chwytania przedmiotów) oparty na codziennych niemal postrzeżeniach

od 61-go do 236-go dnia życia dziecka. W ćwiczeniach zaś, podanych po tym rozdziale, zachęca czytelników do samodzielnych obserwacji i do czytania studjów o rozwoju małych dzieci. Aby dać pojęcie, jakiej to pracy przygotowawczej wymagają amerykańscy profesorowie umiejętności pedagogicznych od przyszłych wychowawczyń, przytaczamy tu kilka tematów tych ćwiczeń: 1 Wyliczyć własne i cudze obserwacje, dotyczące odruchów i ruchów instynktownych niemowląt. 2 Opisać wypadek, w którym małe dziecko (nie mające jeszcze roku) użyło świadomie różnych części ciała w pewnym określonym celu. 3 Dać przykłady różnych ruchów dziecka, mającego mniej niż 6 miesięcy, i wyrazić swój sąd wraz z motywami, czy to były ruchy nieświadome, świadome lub dowolne. 4 Przytoczyć przykłady wczesnych objawów woli (z własnej obserwacji lub z czytania). 5 Opowiedzieć na podstawie obserwacji, słyszenia i czytania, w jaki sposób dziecko uczy się chodzić i t. d.

W poglądzie swym na naturę dziecka Kirkpatrick, podobnie jak Paulina Lombroso w dziełku, przełożonym niedawno na język polski (Życie dzieci. Warszawa 1904) twierdzi, że do lat 10 lub 12 najsilniejszym a może wszechwładnym popędem jest instynkt samozachowawczy. Wynika to z samego prawa ewolucji: dziecko przychodzi na świat tak słabe i niedołężne, że bez tego cudownego instynktu narażałoby się na każdym kroku na szkodę i niebezpieczeństwo; nie może ono przytym samo sobie w niczym poradzić, wciąż potrzebuje pomocy cudzej, więc musi wyładowywać swą energję, aby skłonić starszych do zwracania uwagi na siebie. Stąd cechą tego wieku musi być egoizm bezgraniczny i bezwzględny. Pogląd ten uważamy za hipotezę tylko; przeczy mu wiele faktów, dowodzących dość silnie rozwiniętych uczuć altruistycznych u ma-

łych dzieci; — niektóre znów przykłady Kirkpatricka nie mają dość siły przekonywającej, gdyż można w nich odnaleźć wiele innych pierwiastków psychicznych prócz egoizmu. Powiada np. że najczęstszym pytaniem dziecka wobec nowego przedmiotu jest: „*Do czego to służy?*“ co znaczy: „*Jaką stąd mogę mieć korzyść?*“ Otóż nie ulega wątpliwości, że dzieci często takie pytania zadają, ale mogą mieć one zgoła inne znaczenie. Poprostu dziecko interesuje się, jak wiadomo, głównie ruchem, zmianą, więc widząc jakąś rzecz, myśli najczęściej: co można z nią zrobić? jakie zmiany w niej wywołać? a że te zmiany są bardzo często dla ludzi pożyteczne, więc zainteresowanie do pożytku mogło się łatwo skojarzyć z zainteresowaniem do czynności wogóle, gdy według Kirkpatricka zachodziłby stosunek odwrotny: pożytek przedmiotu byłby jedynym bodźcem dla ciekawości dziecka, czego nie można stwierdzić z całą pewnością. Gdy przed dwoma laty zaczęłam wraz z p. Ciembroniewiczem zbierać dane co do stosunku dzieci do przyrody, w odpowiedziach na pytania kwestjonarjusza np. Jakie kwiaty lubisz najbardziej? jakie ptaki lubisz najbardziej? zdarzały się wprawdzie zdania, tchnące ciasnym utylitaryzmem np. Najbardziej lubię kwiaty z drzew owocowych, bo z nich są owoce. Najbardziej lubię indyka, bo ma smaczne mięso i t. d. Zdania takie jednak stanowią bardzo małą odsetkę w ogólnej liczbie odpowiedzi; ogromna większość w motywach wyboru podaje raczej względy estetycznej natury, a więc wyróżnia kwiaty, odznaczające się piękną barwą lub wonią, ptaki śpiewające i t. p. Innym dowodem, że dzieci myślą wyłącznie o sobie, ma być według Kirkpatricka doświadczenie z układaniem zdań na podane wyrazy, jak: kot, dom, książka i t. d. — w zdaniach, pisanych przez dzieci, przebija myśl o własnej osobie, piszą one; *Mój* kot

jest biały. *Mój* wuj ma dużego psa. To jest *moja* książka. Dorośli przy tym doświadczeniu piszą zdania treści ogólniejszej. Otóż według mnie i ten fakt może mieć inną przyczynę; świadczy on tylko, że w umyśle dziecku przeważają wyobrażenia rzeczy konkretnych nad pojęciami oderwanemi; dziecko myśli przeważnie obrazami, więc nic dziwnego, że wyraz kot wywołuje raczej wyobrażenie czegoś konkretnego „mój kot“ albo „kot mojego wuja“ niż taką abstrakcję, jak „kot w ogólności“. Czytając te uwagi, może ktoś, przyzwyczajony do panującej u nas ostrożności, aby jakiejś myśli nowej, nie stwierdzonej przez „długoletnie“ doświadczenie, nie wprowadzić do książek popularnych, zapyta: „Czy jest rzeczą słuszną i bezpieczną w podręczniku psychologji dziecka, przeznaczonym dla młodych, niedoświadczonych nauczycieli, a raczej dla kandydatów do tego zawodu podawać teorję, będącą dopiero w stadjum hipotezy? Autorzy i profesorowie amerykańscy nie żywią obaw podobnych, nie dlatego, aby uważali się za nieomylnych, lecz przeciwnie dlatego, że swych poglądów nie usiłują narzucać jako dogmaty widzenia, ale starają się w słuchaczach swych i czytelnikach budzić myśl krytyczną przez badania samodzielne. I Kirkpatrick w tematach do ćwiczeń podaje między innemi następujące: „Byłoby dobrze wykonać doświadczenie ze zdaniami t. j. dzieciom i dorosłym polecić pisanie zdań na pewne wyrazy, a następnie zwrócić uwagę, jaką w nich rolę odgrywa własne „ja“ piszącego. Proponując podobne doświadczenie, autor przewiduje, że zebrany materjał może potwierdzić jego wywody, ale może też doprowadzić do wniosków z niemi niezgodnych, np. może się okazać, że zdania z zaimkami: *ja, mój* zdarzają się u dzieci rzadziej, niż przypuszczano po przeczytaniu książki, albo że istnieją w tym względzie bardzo znaczne różnice

indywidualne pomiędzy dziećmi tego samego wieku i t. p., ale to go nie przestrasza: czytelnik powinien sobie wyrobić własne zdanie o każdej poruszonej w książce kwestji, a choćby ono bardzo się różniło od opinji autora, książka spełni swe zadanie, gdy dzięki niej idea badań nad dziećmi przeniknie do szerszych kół wychowawców i natchnie ich duchem tak przeciwnym dogmatyzmowi, który wyziera ze wszystkich książek pedagogicznych, pisanych przez doktrynerów zacofanych, a nawet postępowych.

W pojęciu „instynktu rodzicielskiego" (parental instinckt) autor mieści to wszystko, co inni określają jako instynkt płciowy, a więc: uczucia i popędy, budzące się w okresie dojrzewania a często wyprzedzające na lat kilka epokę dojrzałości fizycznej, romantyczną miłość młodzieńczą, uczucia ojcowskie lub macierzyńskie względem własnego potomstwa, oraz pokrewne im uczucia w innych warunkach, jak: otaczanie opieką i staraniem istot słabych, które objawiają dzieci, a zwłaszcza dziewczęta w bardzo wczesnej epoce życia, albo przywiązanie do dzieci cudzych, np. swych siostrzeńców, uczniów, spotykane zarówno u bardzo młodych dziewcząt, jak i u starszych kobiet bezdzietnych, u nauczycieli z powołania i t. p. Instynkt ten ma bardzo ważne znaczenie życiowe; ponieważ zaś budzi się często we wczesnej epoce życia, godzien jest uwagi ze strony wychowawców, którzy powinni zapobiedz: 1) rozwojowi jego nadmiernemu lub spaczonemu, 2) niewłaściwym skojarzeniom w świadomości. Co do pierwszego punktu, to autor obok nacisku na odpowiednie wychowanie fizyczne, największą wagę przypisuje *systemowi koedukacji*. Gdy nasi moraliści wspólne wychowanie chłopców i dziewcząt uważają często za zamach na moralność i dobre obyczaje, Kirkpatrick tam właśnie widzi największą rękojmię moralności „Rzeczą

bardzo pożądaną—mówi on—jest, aby chłopcy i dziewczęta bawili się razem z całą swobodą. Zwyczaje towarzyskie wymagają zwykle innego zachowania się od dzieci różnej płci, ale wychowawcy powinni te różnice możliwie zmniejszać przynajmniej wśród dzieci, nie mających lat dziesięciu. Żartować z małych chłopców lub dziewczynek, wmawiając w nich jakąś „miłość“, jest równie niebezpieczne, jak naciskać pączki róży, które się jeszcze nie otworzyły same. Niech wolno będzie chłopcom i dziewczętom pozostać możliwie długo dobremi towarzyszami i przyjaciółmi bez żadnej myśli o miłości. Niema wątpliwości, że rozwój popędu płciowego dokonywa się prawidłowiej tam, gdzie dzieci różnej płci przebywają razem, niż tam gdzie są rozdzielone“.

W drugiej sprawie t. j. co do pojęć i uczuć, skojarzonych z popędem płciowym, Kirkpatrick staje również na stanowisku nowoczesnej pedagogiki, żądając stosownego uświadomienia dzieci przez poważne odpowiedzi na ich pytania w t. zw. kwestjach drażliwych. Mniej szczegółowo mówi już autor o instynkcie społecznym, w którym rozróżnia następujące cztery czynniki 1) popęd towarzyski, 2) sympatję t. j. odczuwanie cudzych stanów emocjonalnych, 3) żądzę uznania, dobrej opinji ludzkiej, 4) uczucie altruistyczne t. j. dążność do działania na korzyść innych. Autor wypowiada tu wiele uwag trafnych choć nie nowych, z których należy podkreślić nacisk na rolę koleżeństwa i opinję kolegów w rozwoju umysłu i charakteru dziecięcego. Zgodnie ze swą teorją, o której mówiliśmy wyżej, rozbudzenie się i rozwój altruizmu autor spostrzega dopiero w wieku młodocianym od 12-go lub 13-go roku życia, gdy u młodych dzieci przeważają popędy egoistyczne. Wyraziwszy raz swoje wątpliwości co do wspomnianej hipotezy wobec niezaprze-

czonych objawów altruizmu we właściwych okresach dzieciństwa, musimy jednak stwierdzić, że istotnie w okresie przejściowym między dzieciństwem a wiekiem dojrzałym, w wieku wyrostka, podlotka rozwój uczuć altruistycznych jest najbujniejszy, a chęć do poświęceń, do czynów bohaterskich, entuzjazm dla wszystkiego, co piękne i szlachetne, były zawsze znamieniem wydatnym młodości, ulatającej nad poziomy.

Nadzwyczaj starannie, może ze względu na znaczenie tego przedmiotu dla nauczania, opracował Kirkpatrick instynkt kształcenia się, a zwłaszcza jeden z jego objawów: *popęd naśladowczy*, który obok *zabawy* i *ciekawości* należy do najważniejszych czynników w korzystaniu z nauki, którą daje otoczenie. Wszystkie objawy naśladownictwa u dzieci można podzielić na pięć rodzajów: 1) *Naśladowanie odruchowe* czyli mimowolne, gdy dziecko nieświadomie powtarza czynność, na którą patrzy, np. uśmiecha się, śmieje, ziewa, widząc osobę uśmiechniętą, śmiejącą się czy ziewającą. Przykładów tego rodzaju naśladownictwa dostarczają już dzieci w pierwszym roku życia, odtwarzające objawy uczuć, których nie mogą rozumieć. 1) *Naśladowanie samorzutne*, gdy dziecko odtwarza wszystko, co tylko dostrzeże, bez żadnego innego celu prócz samej przyjemności naśladowania. Popęd ten najsilniejszym bywa u dzieci 3- 4-letnich, których uwagi nic nie ujdzie w otoczeniu: pianie koguta i gwizd lokomotywy, giesty i słowa starszych osób stają się przedmiotem obserwacji, a następnie prób licznych, dostarczających coraz to nowych a zawsze mile witanych wrażeń. 3) *Naśladownictwo dramatyczne* czyli konstrukcyjne, które wyróżnia się głównie tym, iż dziecko znajduje tu własną formę odtwarzania, i z tego co słyszało lub widziało, układa całe sceny, materjału więc dostarcza mu otoczenie, lecz w reprodukcji tego materjału obok na-

śladownictwa przejawia się pewien pierwiastek twórczy. Zabawy dzieci dostarczają ciekawych przykładów tego rodzaju naśladownictwa. 4) *Naśladownictwo dowolne,* które się objawia w chwili, gdy dziecko odtwarza pewien ruch nie pod wpływem wewnętrznego popędu, lecz z jakimś określonym celem, np. powtarza jakiś wyraz, chcąc, aby spełniono jego żądanie. W tej formie naśladowania najsilniej się przejawia czynnik rozumowy, dziecko zastanawia się nad ruchem, który ma wykonać, przypomina go sobie i analizuje. 5) *Naśladownictwo idealistyczne* jest pewną odmianą dowolnego: jest to usiłowanie, aby postępować zgodnie z wzorem, uważanym za poprawny lub pożądany. Tutaj nie chodzi już o reprodukcję jakiegoś ruchu, lecz o zbliżenie się do pewnego ideału społecznego, estetycznego, moralnego czy religijnego, który nosimy w duszy i staramy się urzeczywistnić w najrozmaitszych postępkach.

Wszystkie te formy popędu naśladowczego mogą się przejawiać u tego samego dziecka jednocześnie; niemniej jednak obserwować można rozwój ich stopniowy i liczne zmiany, którym pod jego wpływem ulegają. W pierwszym roku życia mamy prawie wyłącznie *naśladownictwo odruchowe;* później inne formy biorą przewagę, ale ta najpierwotniejsza odgrywa też bardzo ważną rolę; z tego właśnie powodu śmiech, płacz, ziewanie bywają „zaraźliwe“. W szkole dzieci mimowoli oddziaływają na siebie, a nauczyciel na całą klasę. Bardzo słusznie mówi z tego powodu Kirkpatrick: „Nauczyciel, który rano przychodzi do szkoły w złym humorze, zaraża nim niektóre dzieci, a te swych kolegów. Ciągle go otaczają dzieci zdenerwowane i denerwujące; gdy nauczyciel wejdzie do klasy w dobrym humorze i z miłym uśmiechem, znajdzie się wkrótce wśród dziatwy wesołej, poddającej się chętnie jego kierunkowi i spełniającej z przyjemnością

jego polecenia". *Naśladownictwo samorzutne* również rozpoczyna się już pod koniec pierwszego roku życia: małe dzieci często naśladują równie dobrze wyrazy, jak ton głosu mówiącego, niekiedy naśladują one czynności bardzo złożone, lecz nigdy nie analizują ich poprzednio, ale pojmują i odtwarzają jako całość. Przez naśladownictwo to dziecko niejako gromadzi materjał, który może spożytkować w przyszłości: ruchy, które odtwarza bez żadnego świadomego celu, później staje się zdolnym stosować w czynnościach dowolnych, skierowanych ku celom określonym.

Jakkolwiek dziecko jest zdolne odtworzyć każdy niemal widziany ruch ze ścisłością fotograficzną, naśladuje ono tylko to, co przyciągnie jego uwagę; kierunek zaś uwagi nie jest rzeczą przypadku, lecz zależy od instynktów, przeważających w danym stadjum rozwoju. Stąd naśladownictwo samorzutne może być dla wychowawcy wskazówką, jaki stopień rozwoju osiągnęło dane dziecko. Badania Freara dowiodły, że małe dzieci naśladują przeważnie inne dzieci i zwierzęta, gdy dzieci starsze odtwarzają najchętniej czynności dorosłych. Pod koniec 3-go roku życia lub nieco później przejawia się u wielu dzieci czynniki, zakłócające pozornie niezawodność i dokładność naśladowania samorzutnego: są to t. zw. *suggestje przeciwne,* Dziecko na widok jakiegoś ruchu odczuwa jednocześnie z popędem do jego odtworzenia popęd przeciwny do powstrzymania się od naśladownictwa, do zrobienia czegoś wprost przeciwnego, jakby dla zaznaczenia swej odrębnej indywidualności. Wychowawca niezręczny i nietaktowny, który usiłuje powstrzymać tą dążność, zmuszając do odtwarzania wzorów przez siebie podanych, dolewa tylko oliwy do ognia t. j. rozwija popęd do sprzeciwiania się w sposób chorobliwy, zstrzepiając w dziecku upór i przesadzoną chęć wyróżniania się,

skłonność do pozowania na oryginalność, aby nie być posądzonym o naśladowanie innych. Przy taktownym jednak postępowaniu wychowawców, którzy mało zwracają uwagi na chwilowe dziwactwo dziecka, usposobienie takie zwykle przemija dość szybko, a po nim następuje nowa faza w jego rozwoju. Dziecko uczy się kontrolować swoje popędy t. j. umie się powstrzymać od naśladowania jakiegoś ruchu lub czynności, wykonanej w danej chwili, ale jednocześnie, chcąc zrobić coś innego, przypomina sobie ruchy i czynności, widziane wczoraj, pozawczoraj lub dawniej jeszcze. Słowem od naśladowania natychmiastowego, którego pobudkę stanowią postrzeżenia, przechodzi do naśladowania po upływie dłuższego czasu na podstawie wyobrażeń, przechowanych w pamięci.

W tej fazie naśladowanie samorzutne przetwarza się w *dramatyczne*. Dziecko w zabawach swych odgrywa sceny, do których wątku dostarczają mu fakty widziane i słyszane, a nieraz tak się przejmuje tworami swej wyobraźni, iż chwilowo bierze je za rzeczywistość. Wychowawcy mogliby z popędu tego skorzystać w nauczaniu początkowym, pobudzając wyobraźnię dziecka przez dostarczenie jej odpowiedniego materjału, gdyż wielu rzeczy nauczyć się można tylko przez działanie, np. gdyby dzieciom pozwolono przedstawiać różne rasy i narody w ubiorach, o ile można, własnoręcznie sporządzonych, nabrałyby lepszego o tym pojęcia, niż ucząc się na pamięć ich opisu z gieografji. Zasługą Frebla jest, że zwrócił uwagę na ten popęd dzieci do dramatyzowania życia, lecz jego następcy zepsuli jego ideę, przepisując dzieciom określone zabawy i zajęcia w określonych godzinach, zamiast korzystać z najzwyklejszych i najbardziej interesujących dla dziecka czynnności w jego otoczeniu i pozwalać je naśladować w chwili odpowiedniego nastroju. Usunąć zabawy i za-

jęcia sztuczne, a na ich miejsce wprowadzić do ogródków dziecięcych to, co zaspakaja naturalne popędy dziecka — oto konieczna reforma naszego wychowania przedszkolnego, tym konieczniejsza, że naśladownictwo dramatyczne należy właśnie do tej epoki. Zaczyna się ono, jakeśmy wyżej wspomnieli, już w 3-cim roku życia, ale największy jego rozwój przypada później między 4-ym a 7-ym rokiem. W tym czasie dziecko improwizując swe sceny, nadaje pewne role wszystkim rzeczom, a nawet osobom, nie pomijając samego siebie. Zdarza się często, że dzieci przybierają na jakiś czas rolę innej osoby i każą się nawet otoczeniu nazywać tym przybranym imieniem. Angielscy i amerykańscy pisarze notują nieraz w tym okresie fakt „urojonych towarzyszy“, dziecko rozmawia z osobami, które samo sobie wymyśliło i opowiada o nich najrozmaitsze szczegóły, jakby o osobach rzeczywistych. Jakkolwiek w naszej literaturze nikt dotąd nie zwrócił uwagi na ten ciekawy objaw, nie ulega wątpliwości, że on istnieje i u polskich dzieci. Przypominam sobie, że jedna z moich uczennic, dziewczynka 13-letnia w ćwiczeniu na temat: „Jak się bawiłam, będąc małą?“ przyznała się, że mając lat 5, wymyśliła sobie jakąś Helenkę, która mieszkała pod podłogą, o wszystkich swoich kłopotach dziecinnych opowiadała tej urojonej niewidzialnej towarzyszce i nawzajem od niej otrzymywała zwierzenia. Być może, iż zdarza się to bardzo często, tylko niektóre dzieci nie chcą się przyznać do swej „tajemnicy“, później zaś zapominają o niej. *Naśladowanie dowolne* rozpoczyna się już w 2-gim lub 3-cim roku życia, lecz przez dłuższy czas niema przewagi nad innemi postaciami naśladowania; odgrywa ono dość ważną rolę w nauczaniu początkowym, wiele rzeczy nauczy się dziecko prędzej, widząc, jak się robią, niż słysząc o nich tylko—przykład nauczyciela jest w wielu

razach, np. przy nauce języków lepszym od zasad i teorji. Słuszną jednak robi uwagę Kirkpatrick, że samo dawanie wzorów nie rozwiązuje całego zagadnienia. Naśladowanie *dowolne*, do którego ucieka się szkoła, nie powinno być sztucznym przystosowaniem umysłu do obcej mu zgoła treści, lecz winno ono również wynikać z naturalnego rozwoju dziecka. Stąd naśladowanie *dowolne* powinno być tylko środkiem dla dziecka, aby dokładnie wykonało to, co istotnie wykonać pragnie. „Bez zaprzeczenia — mówi Kirkpatrick — szkoła, której zadaniem jest przygotować dziecko do życia, powinna rozwinąć zdolność uwagi dowolnej, a tym samym dowolnego naśladowania; ale stąd nie wynika, aby naśladowanie samorzutne nie miało w niej zastosowania, a dziecko musiało uaśladować, co mu każą, bez żadnej innej pobudki do uczenia się. Przeciwnie, dziecko najprędzej nabywa zdolności i chęci do stałych wyników przez wytrwałe dążenie do określonych celów; do wysiłków takich pobudza je w sposób naturalny chęć nauczenia się, jak może zrobić to, co wykonać pragnie — jest to bodziec daleko skuteczniejszy od wszystkich sztucznych kar i nagród. Naśladowanie idealistyczne pojawia się w rozwoju dziecka najpóźniej, bo dopiero około 4-go roku życia, gdy jest ono zdolne wytworzyć sobie najpierwotniejsze pojęcie, o tym, co jest „ładne“ lub „dobre“ i naśladować np. jakąś grzeczną dziewczynkę lub chłopczyka z powiastki. Większą rolę odgrywa ono dopiero po 10-ym roku życia u dzieci starszych i u młodzieży dorastającej, która tworzy sobie pewne ideały i usiłuje się do nich zbliżyć. Stąd badanie tych ideałów młodzieży stanowi przedmiot nader ważny dla wychowawców.

Zabawę przypisuje Kirkpatrick, w przeciwieństwie do Spencera i innych badaczy dawniejszych, którzy widzieli w niej wyłącznie wyładowanie nad-

miaru energji, a zgodnie z nowszą teorją Grossa, instynktom dziecka do ćwiczenia wszystkich sił i zdolności, które mu będą potrzebne w życiu późniejszym, a u dorosłych instynktownemu ćwiczeniu tych sił i zdolności, które nie znajdują dla siebie pola w codziennej zawodowej pracy osobnika. Stąd zabawa jest ważnym czynnikiem w rozwoju dziecka, a starszych chroni od jednostronności, do której zmierza dzisiejsza specjalizacja zawodowa. Różnica między zabawą i pracą jest raczej subjektywna niż objektywna t. j. też same czynności raz stanowią pracę, a innym razem zabawę zależnie od nastroju osobnika, który je wykonywa: jeżeli pobudką jest cel, a sama czynność tylko środkiem, wtedy wysiłek dla osiągnięcia celu, nie sprawiający sam przez się przyjemności, a nawet czasem wprost przykry jest pracą, jeżeli zaś pobudką jest przyjemność samej czynności, a cel jej nie ma znaczenia lub ma znaczenie podrzędne, wtedy ową czynność nazwiemy *zabawą*, np. przygotowanie posiłku przez kucharkę będzie pracą, gdy też same czynności, wykonywane przez małą dziewczynkę, która bawi się w przygotowanie obiadu dla swych lalek, gotuje na małej kuchence, nakrywa do stołu, podaje, sprząta i t. p. jest zabawą. Tym sposobem dziecko, bawiąc się, uczy się pracować, gdyż w wielu jego zabawach pewne części stanowią już pracę, np. przed zabawą w śnieżki trzeba ugnieść odpowiednią kulę, co już wymaga wysiłku celowego. Przejściem od zabawy do pracy są t. zw. *gry*, w których wprawdzie główną treść stanowi sama przyjemność grania, ale zasady gry, do których grający muszą się stosować, ograniczają ich swobodę i wymagają nieraz dość znacznych wysiłków uwagi.

Przeciwnie t. zw. *rozrywki*, gdzie dziecko odgrywa rolę bierną t. j. samo się nie bawi lecz jest zabawiane, stanowić mogą odpoczynek po zużyciu już energji przez

pracę lub czynną zabawę. Stopniowy rozwój dziecka odbija się, jak w zwierciadle, w jego zabawach: w różnych okresach dzieciństwa zachodzą w nich zmiany pod względem stosunku czynności swobodnej do wysiłków woli, pod względem sił i zdolności, używanych w zabawie i pod względem instynktów, które się w niej przejawiają. Pierwsze zabawy dziecięce są zupełnie swobodne t. j. nie stosują się do żadnych zasad. Wszelkie usiłowania starszych, aby pokierować zabawą małego dziecka, pokazując mu, jak się rzuca piłkę lub ustawia klocki, są przyjmowane niechętnie i żadnego nie wywierają wpływu przynajmniej do skończenia lat dwuch; przez następne trzy lub cztery lata dziecko może się nauczyć pewnych zabaw przez naśladowanie, ale nie znosi wskazówek dokładnych, przepisujących mu, kiedy i jak ma się bawić. Stąd interwencja starszych w zabawach małych dzieci powinna być z ich strony nader ostrożną i polegać wyłącznie na podsuwaniu im myśli lub wzorów do naśladowania, o ile okaże się to potrzebnym. Po 7-ym roku t. j. mniej więcej w czasie, gdy zaczynają się uczyć, dzieci lubią gry, których zasady są proste i nieliczne, lecz nie okazują zainteresowania do gier bardzo złożonych i trudnych, które wymagają znacznych wysiłków woli. Stopniowo dopiero dziecko zaczyna w grach takich coraz bardziej smakować tak, że po 10-ym roku z wielką przyjemnością oddaje się grom, do których powodzenia ścisłe zachowanie prawideł jest rzeczą konieczną, a po roku 12-ym gry i sporty mają pierwszeństwo przed zabawami swobodnemi, które już przestają interesować jako zbyt łatwe i zbyt dziecinne.

W rozwoju więc dziecka widzimy, że ono w zabawie coraz bardziej ogranicza samo swą swobodę, a w grach, którym się oddaje z zapałem, uczy się po raz pierwszy szanować prawo ogólnie obowiązujące

i rozumieć jego cel i znaczenie. Co do sił, ćwiczonych w zabawie, to w pierwszym roku życia dziecko wyłącznie znajduje przyjemność w doznawaniu wrażeń zmysłowych: ogląda przedmioty, dotyka ich, uderza niemi, aby jakiś dźwięk wydały, bierze do ust, słowem wszystkim swym zmysłom dostarcza materjału, jednocześnie przyswaja sobie wiele ruchów, ćwicząc ręce, nogi i całe ciało, oraz rozwija się umysłowo, badając własność przedmiotów, ich różnice, podobieństwa przez próby, których chętnie dokonywa. Po 3-cim roku w zabawach dzieci główną rolę odgrywa omówiony wyżej popęd naśladowczy i wyobraźnia; ulubione jego zabawy to sceny, które ono improwizuje samo z tego, co widzi i słyszy. W wieku lat 6 — 12 dziecku nie wystarczy już w zabawie byle jakie naśladowanie znanych ruchów i czynności, ono stara się je wykonać możliwie dobrze, przez częste więc ich powtarzanie rozwija swą zręczność, siłę, wytrwałość i dokładność; podobnież i pod względem umysłowym ćwiczy spostrzegawczość, zdolność sądzenia i wyobraźnię, co się odbija w scenach, improwizowanych przez starsze dzieci. Ćwiczenie zdolności myślenia w zabawie przejawia się około roku 7-go lub 8-go, gdy dzieci zaczynają znajdować przyjemność w rozwiązywaniu zagadek, szarad; nieco zaś później budzi się u niektórych jednostek upodobanie do gry w loteryjkę, w domino, w szachy i innych, ćwiczących zdolność kombinacyjną. Z instynktów najpierw przejawia się w zabawie pierwotna postać ciekawości, znajdującej przyjemność w zmianie, stąd upodobanie małych dzieci w zabawach, które dostarczają nagłej zmiany wrażenia; przyjemność ta powiększa się, gdy między jedną zmianą a drugą następuje pewna przerwa, przygotowująca ruch ostateczny najbardziej efektowny, stąd pewna skłonność rytmiczna, przebijająca w wielu zabawach

dziecięcych. Innym wczesnym instynktem jest poczucie siły: dziecko jest szczęśliwe, gdy może samo ruch pewien wykonać; skoro mu się to raz udało, powtarza ciągle próbę z wielką satysfakcją: biega więc, skacze, lubi się gonić, mocować, bo to wszystko stwierdza jego siłę. W okresie lat 7—12 ważnym czynnikiem zabaw jest *spółzawodnictwo:* dziecko nietylko chce stwierdzić swą siłę, lecz chce okazać się silniejszym od towarzyszy, stąd zainteresowanie do gier, gdzie niejako mierzy się ze spółzawodnikami. Po 12-ym roku instynkt ten również ważną rolę odgrywa w zabawach młodzieży, lecz jest on podporządkowany budzącym się wówczas instynktom *gromadnym, społecznym*. Gry i sporty, najchętniej uprawiane w tym okresie, opierają się na spółzawodnictwie nie jednostek lecz całych grup czyli partji; zwycięstwo zaś partji wymaga solidarnego i zgodnego działania wszystkich jej uczestników, a więc pewnego poświęcenia własnego „ja“ dla dobra ogólego. Ten popęd do spółdziałania i życia gromadnego objawia się też u chłopców kilkonastoletnich w tworzeniu stowarzyszeń czy klubów dla takich celów, jak polowanie, łowienie ryb, albo poprostu zaczepianie i bicie chłopców z sąsiedztwa, stanowiących obóz przeciwny. Dzięki tej różnorodności ćwiczeń, do jakich pole dają zabawy, mają one nieznmierne znaczenie jako czynnik wychowawczy, z którego powinnaby skorzystać i szkoła, do czego Kirkpatrick ją zachęca, dowodząc, iż wiele rzeczy, wchodzących do programu nauczania, mogłyby sobie dzieci łatwo przyswoić w grach i zabawach, a więc proponuje gry językowe, arytmetyczne, gieograficzne, historyczne, gramatyczne i t. p. Na tę ostatnią propozycję nie możemy się zgodzić bez pewnych zastrzeżeń. „Nauka zabawką“, która w XVIII w. np. w systemie Basedowa i innych filantropów stanowiła reakcję przeciwko ru-

tynie pamięciowej, nie może być polecana bezwzględnie jako środek bądźcobądź słuszny, na którego sztuczności i dziecko łatwo się poznaje. Owe gry gramatyczne, gieograficzne czy historyczne ogólnie nie podobają się dzieciom, gdyż widzą w nich one zamaskowaną naukę i czują się niejako oszukane: mówią im, że się będą bawiły, a uczyć się każą—daleko już lepiej postępować szczerze i dawać ćwiczenia naukowe jako ćwiczenie, starając się naturalnie, aby ćwiczenie mogło być dla dzieci równie zajmujące jak gra jaka. Jedynie racjonalne stanowisko, któreby szkoła powinna zająć wobec zabaw i gier dzieci, jest nie wypełniać im całego dnia nauką, lecz pozostawić pewien czas (nawet podczas godzin szkolnych) na swobodną zabawę i gry, odpowiednie do wieku i upodobań uczniów — do gier tych i zabaw można dzieciom podsuwać pewne pomysły, lecz nie wymagać natychmiastowego ich zastosowania, bo wówczas zabawa zamieniłaby się w lekcję—zręczność kierownika na placu zabawy polegałaby na tym, aby dzieci pod wpływem jego suggestji oddawały się grom najpożyteczniejszym dla siebie, ale do gier tych zabierały się z własnego popędu, nie tylko zaś przez posłuszeństwo dla autorytetu starszych.

Zresztą i Kirkpatrick zna słabe strony t. zw. uczenia zabawą; świadczy o tym następny rozdział *o ciekawości*, gdzie wykazawszy jej znaczenie jako głównej dźwigni w nabywaniu wiedzy i przytoczywszy ogólnie już znane postrzeżenia co do rozwoju ciekawości i interesu u dzieci, wypowiada bardzo trafny (choć w pedagogice nie nowy) pogląd na stosunek ciekawości do nauczania: „Dzieci wstępują do szkoły, jako żywe znaki zapytania, lecz szkoła zamierza ich głód umysłowy zaspokoić, nasyca ich wiedzą, której wcale nie żądały i każe im tylko odpowiadać, zamiast w dalszym ciągu pobudzać do pytania i badania“. Skutkiem tego po-

stępowania dzieci uczą się tylko z obawy kary lub w nadziei nagrody; nauka sama przez się już ich nie interesuje. Innym błędem nauczania jest, że nauczyciele, którzy chcą obudzić zainteresowanie do swych lekcji, fałszywą drogę wybierają w tym celu: zabawiają nieustannie dzieci, przez pokazywanie lub opowiadanie coraz to czegoś innego, oszczędzając dzieciom wszelkiego wysiłku: „Skutkiem tego cała słodycz przedmiotu jest podana, zanim dziecko nauczy się czegoś mającego wartość, a nauczycielom następnym niepodobna już zainteresować do pozostałego materjału mniej powabnego i nawpół już znanego. Nietylko urok nowości uleciał z przedmiotu, lecz dziecko nabrało nałogu szukania w nauce samych przysmaków zamiast chleba powszedniego i stało się często wydelikaconym niedołęgą“. Dobrze zrozumiana zasada interesu umysłowego do czego innego prowadzi: nie oszczędzając dzieciom wysiłku, sam ten wysiłek czyni przyjemnym jako środek do zaspokojenia głodu wiedzy. „Jak wolny robotnik — powiada Kirkpatrick — pracuje energiczniej od najściślej pilnowanego niewolnika, odczuwając przyjemność pracy i poczucie własnej godności, właściwej tylko ludziom wolnym: tak i dziecko pod wpływem zainteresowania do nauki winno pracować lepiej i energiczniej od ucznia apatycznego, odrabiającego swą szkolną pańszczyznę pod czujnym okiem nauczyciela dawnego autoramentu. Dwie są drogi rozbudzenia takiego interesu do nauki. 1) Uwględnianie związku pomiędzy materjałem naukowym a doświadczeniem i wiedzą, której dostarcza dziecku samo życie i otoczenie. 2) Dobór wiedzy najlepiej odpowiadającej tej fazie rozwoju, do której doszedł dany osobnik. Rozwiązanie pierwszej kwestji należy do pedagogiki i psychologji ogólnej, drugiej — do psychologji dziecka; cele wychowania wskazują, czego dziecko powinno się

uczyć; psychologja ogólna i metodyczna poucza, w jaki sposób i w jakim porządku różne nauki i ich części powinny być wykładane, aby wiadomości wcześniej nabyte budziły interes do wykładów późniejszych; psychologja dziecka zaś powinna nam powiedzieć, kiedy i jak pewna wiedza ma być udzielana, aby nauczanie mogło wyzyskać naturalną ciekawość i zainteresowanie każdego wieku. Sztuką nauczyciela będzie związać nauczanie z instynktownemi popędami dziecka, a wówczas nie zbraknie nigdy zdrowego interesu do przedmiotu lekcji.

W rozdziale *o instynkcie moralnym* przedstawia autor stopniowy rozwój pojęcia o dobrym i złym i dochodzi do podobnych wnosków, do jakich doprowadziły nas przed kilku laty badania na dziećmi polskiemi; podałam je wówczas w krótkiej rozprawce p. t. *Rozwój pajęć moralnych u dzieci ze stanowiska psychologji i pedagogiki* (Wiedza i życie tom XII serji 1-ej). *Z psychologji i fizjologji wychowania*, Lwów 1899 r.). Mniej obszernie omawia inne instynkty, jak: popęd do zbierania i tworzenia kolekcji, instynkt do tworzenia i budowania i t. p., streszczając tylko dla użytku ogółu rodziców i nauczycieli to, co już w tym przedmiocie wypowiedzieli inni autorzy, i kładąc nacisk zarówno na związek różnych instynktów między sobą, jak i na związek pomiędzy instynktami a uczuciami. „Natura i rozwój życia uczuciowego—powiada w zakończeniu—nigdy nie zostaną zrozumiane, póki nie zdamy sobie sprawy z działania popędów instynktownych i bodźców stałych i ogólnych na czynność umysłową i uczuciową“. Wynikiem wielu różnych instynktów jest popęd do wyrażania swych uczuć i myśli, aby je innym objawić, popęd ten zowie Kirkpatrick *instynktem ekspresyjnym*. Instynkt ów, jak wiele innych, spotykamy już u zwierząt, lecz najwyższy stopień doskonałości

osiąga u człowieka, który jest zdolny za pomocą giestów i dźwięków oddać najbardziej złożone stany umysłowe.

Człowiek jednak nie poprzestaje na tych znakach naturalnych, lecz wynajduje sztuczne środki porozumienia się; takim środkiem jest mowa i dalsze jej rozszerzenie—pismo i rysunek. Przytaczać liczne postrzeżenia o mowie i rysunkach dzieci wydaje nam się rzeczą zbyteczną, gdyż byłoby to w znacznej części powtórzeniem obserwacji, o których pisałam już w 1-ym numerze *Nowych Torów;* tu tylko zaznaczę, że jeżeli sprawa rysunków dziecięcych (jak wogóle sprawa wychowania estetycznego) jest w książce Kirkpatricka traktowana dość pobieżnie, to cały proces nabywania mowy przez dziecko jest opisany z wielką dokładnością, przyczym autor określa stosunek zdolności i chęci mówienia u dziecka do różnych instynktów, działających jako pobudki, jak: *naśladownictwo*, które pobudza do odtwarzania słyszanych dźwięków, *zabawa*, która z tych nabytków korzysta, *potrzeba* (instynkt samozachowawczy), która zmusza dziecko do rozumienia mowy innych i odpowiadania im, *instynkt towarzyski*, skłaniający do dzielenia się myślą z innemi, do starania się o ich pochwałę i uznanie.

Nie poprzestając na samych wywodach teoretycznych, Kirkpatrick w tym rozdziale podaje wiele postrzeżeń, dotyczących własnej jego córeczki, a w ćwiczeniach praktycznych podaje liczne pomysły do samodzielnych obserwacji.

Rozwój inteligiencji daleko mniej miejsca zajmuje od drobiazgowego rozwoju instynktów, poświęca mu bowiem autor tylko jeden rozdział swej książki, ale w rozdziale tym przedstawia nadzwyczaj jasno, a zgodnie z nauką, na podstawie własnych i cudzych postrzeżeń, główne czynniki rozwoju intelektualnego: mó-

wi więc o zdolności rozróżniania, o szybkości czynności umysłowej, o postrzeganiu, wyobraźni biernej i twórczej, pamięci, tworzeniu pojęć i rozumowaniu. W każdym z tych kierunków można obserwować stopniowy wzrost zdolności, który się opiera na ogólnym prawie rozwoju umysłowego. W pierwszej epoce życia dziecka procesy nieświadome mają przewagę nad świadomą czynnością myślową, lecz ujawniają się już wyraźnie odruchy i popędy instynktowne; potym budzi się świadomość i działa w kierunku, wytkniętym przez instynkty; inteligiencja rozwija się, przyjmując i reagując na nie, później zaś wybierając z pośród różnych czynności możliwych do wykonania te, które są w danej chwili najwłaściwsze lub najprzyjemniejsze. Skutkiem powtarzania tych samych ruchów i czynności w umyśle utrwalają się pewne skojarzenia, wyrabiają się stałe przyzwyczajenia i nałogi, dzięki którym wszystkie procesy dokonywają się szybciej i dokładniej. Stąd wynika wpływ ćwiczenia, do którego zmusza dziecko bądź życie praktyczne, bądź nauka szkolna, tym skuteczniejsza, im większy budząca interes t. j. zgodniejsza z naturalnym rozwojem dziecka.

Po tym obrazie umysłowości dziecka, obrazie pełnym interesujących szczegółów choć jednostronnym, o czym czytelnik mógł się przekonać nawet z tego pobieżnego sprawozdania, przechodzi Kirkpatrick do rozpatrzenia różnic pomiędzy dziećmi, kolejno więc zajmuje się sprawą dziedziczności i znamion indywidualnych, które występują na ogólnym tle przekazanego dziedzicznie typu rasy lub narodu. Odrębności te indywidualne niezmierne mają znaczenie w rozwoju ludzkości: gdyby nie było osób, wyróżniających się silnie z pośród szarego tłumu podobnych do siebie jednostek, społeczeństwo byłoby pozbawione przewodni-

ków i wzorów do naśladowania, przez co zmiany w zwyczajach i sposobach myślenia byłyby prawie niemożliwe, postęp na wszystkich polach pracy byłby nadzwyczaj powolny, a może miejsce postępu zająłby zastój zupełny. Wynika stąd, że nauczyciel nowoczesny, który pragnie szczerze postępu ludzkości, powinien w każdym dziecku szanować i uwzględniać jego indywidualność, co bynajmniej nie sprzeciwia się rozpoznaniu i uwzględnieniu w tymże dziecku ogólnych cech dzieciństwa, oraz specjalnego charakteru narodowego. Według Kirkpatricka najlepsze wyniki osiągniemy wówczas, gdy nauczyciel będzie w swym zawodzie artystą, zdolnym pracę swę zastosować do potrzeb indywidualnych, który, urabiając każde dziecko zgodnie z pewnym ogólnym ideałem człowieka, rozwinie w nim w pełni wszystkie dodatnie rysy indywidualne, wydobywając niejako z każdej duszy dziecięcej wszystkie lepsze i wyższe nad pospolitość pierwiastki.

Obok tych cech dodatnich indywidualność dziecka zbacza często w kierunku ujemnym, szkodliwym dla rozwoju, wywołując nienormalności chorobliwe. Zboczenia te wychowanie powinno również uwzględnić, aby przez odpowiednie działanie zapobiec ich rozwojowi, osłabić je lub usunąć zupełnie. Słusznie więc autor objawom tym poświęca cały przedostatni rozdział swej książki. Tutaj znajdujemy na czele rozbiór objawów znużenia fizycznego i umysłowego, które właściwie jest zjawiskiem normalnym, jako naturalne następstwo zużycia energji przez pracę; jeżeli posłuszni tej wskazówce natury przerywamy pracę we właściwej porze, to podczas odpoczynku następuje odnowa sił utraconych; jeżeli wychowawca w postępowaniu swym z dziećmi nie uwzględnia praw zmęczenia, jeżeli nie zdaje sobie sprawy z różnic indywidualnych co do szybkości męczenia się i odzyskiwania siły, w dzie-

ciach wytwarza się grunt podatny do wszelkich nienormalnych stanów mózgu, nie dozwalających im pracować na równi z rówieśnikami. Autor mówi o najczęstszych brakach fizycznych, które można spotkać wśród uczniów w szkole, jak: małokrwistość (złe odżywianie mózgu) nerwowość, taniec św. Wita, jąkanie się i bełkotanie, narośle adenoidalne, wady słuchu i wady wzroku, wszędzie wskazuje przyczyny, sposoby badania i środki zaradcze, rady nadzwyczaj cenne dla młodych nauczycieli. Żałować tylko wypada, że autor mówi tu wyłącznie o brakach fizycznych, pomijając nienormalności rozwoju umysłowego i moralnego, wytwarzające dzieci niezdolne, zacofane umysłowo, pozbawione poczucia moralnego, z któremi również nauczyciel nieraz się może spotkać.

Prawdziwą koronę, wieńczącą dzieło, stanowi ostatni rozdział książki p. t. *Badanie dzieci w szkole,* gdzie autor daje swym czytelnikom wskazówki, jak wyłożoną teorję w praktyce swej mogą i powinni stosować. Nie można wymagać od każdego nauczyciela, aby przez swe obserwacje przyczyniał się do postępu psychologji dziecka jako nauki, ale każdy powinien przez obserwację pośrednią, przez wypytywanie dzieci, a niekiedy i przez próby umyślne zebrać fakty, konieczne dla dobrego prowadzenia nauki. W tym celu podaje Kirkpatrick szczegółowe wskazówki, oraz szematy, (kwestjonarjusze) któreby każdy nauczyciel powinien wypełnić. W nadziei, że szematy te przydać się mogą naszym szkołom, nie obawiającym się oprzeć swej pracy na podstawach racjonalnych, podaję tu trzy najważniejsze i najciekawsze.

I. Uwagi nauczyciela o szkole (lub klasie) świeżo objętej? [1])

1. Czy należałoby wprowadzić zmiany i jakie w oświetleniu, wentylacji sali, oraz w usadowieniu uczniów? Jakie części tablicy są widoczne w różnych punktach klasy?

2. Czy szkoła jako całość wyróżnia się z pośród innych szkół tej samej kategorji pod względem wieku, wzrostu, zdolności i postępów uczniów?

3. Czy są w niej uczniowie, stojący dużo wyżej lub dużo niżej przeciętnego poziomu klasy, i skąd pochodzi ta różnica?

4. Czy są w niej uczniowie słabi fizycznie, nerwowi, mający wzrok lub słuch wadliwy? Co szkoła może uczynić dla tych uczniów?

5. Co w usposobieniu i przyzwyczajeniach klasy jako całości uważa pan (lub pani) za dobre, a co wymagałoby zmiany? Jaką zmianę chce pan wprowadzić?

6. Prosimy odpowiedzieć na pytanie 5-te w zastosowaniu do usposobienia i przyzwyczajeń dzieci, różniących się od reszty klasy.

7. Jakie przedmioty najbardziej interesują uczniów a jakie najmniej?

8. Pytanie poprzednie (7) w zastosowaniu do uczniów, różniących się od całej klasy?

9. Prosimy przeprowadzić osobne badanie nad dzieckiem, które zdaje się być przewodnikiem (wzorem) dla całej szkoły lub jej części, starając się wskazać, jaki wpływ wywiera na towarzyszy i w jaki sposób nauczyciel może na nie oddziałać.

---

[1]) Uwagi takie powinniby nauczyciele (lub damy klasowe) przedstawiać na radach pedagogicznych na początku roku szkolnego.

II. Charakterystyka jednego ucznia.

1. *Cechy fizyczne.*

Wzrost dziecka.

Stan zdrowia.

Objawy nerwowości lub brak jej zupełny.

Rysy znamienne postawy i ruchów.

Stan oczu i uszu.

2. *Praca szkolna.*

Postępy ucznia w porównaniu z przeciętnym poziomem klasy.

Postępy w różnych przedmiotach.

Główne zalety i wady.

3. *Życie poza szkołą.* [1])

Otoczenie domowe.

Zajęcia pozaszkolne (nauka, czytanie, praca, zabawa).

O ile dziecko to przedstawia się inaczej w domu i w szkole?

4. *Rysy psychologiczne.*

Trafność, bystrość i dokładność postrzegania, tworzenia obrazów umysłowych, pamiętanie i rozumowanie.

Objawy uczuć, jak: strach, gniew, zazdrość, nieśmiałość (wstydliwość) duma, ciekawość.

Wpływ pochwały i nagany na dziecko.

Znamiona *uwagi;* czy jest odruchową lub dowolną, ciągłą lub przerywaną, natężoną lub słabą?

Czy czynności są raczej impulsywne lub rozważne?

---

[1]) Dział ten może być wypełniony tylko przy pomocy rodziców

Wytrwałość lub jej brak w pracy. Jak najłatwiej ją pobudzić? Jakie środki były używane i z jakim skutkiem: zachęta, przymus, napomnienie i t. p.

Czy dziecko ma skłonność do przewodniczenia, czy raczej do naśladowania innych?

III. Ocena ucznia na podstawie badań specjalnych[1]).

(badania te mogą być przeprowadzone przez lekarzy szkolnych z pewną pomocą nauczycieli).

Pierwsze strony karty.

Imię i nazwisko. Data urodzenia. Data badania.
Ciężar dziecka.
Wysokość w postawie stojącej.
Wysokość w postawie siedzącej.
Obwód głowy.
Obwód piersi.
Obwód w pasie.
Pojemność płuc (głębokość oddechu).
Siła prawej ręki.
Siła lewej ręki.
Szybkość ruchów (czas reakcji).
Pamięć słuchowa.
Pamięć wzrokowa.
Bystrość wzroku.
a) prawe oko.
b) lewe oko.
c) wady wzroku.

---

[1]) Wydawane często w Ameryce zamiast cenzury co pół roku.

Bystrość słuchu.
a) prawe ucho.
b) lewe ucho.

Odwrotna strona karty.

Do rodziców. Ciało i umysł są wzajem w ścisłej zależności od siebie. Praca nauczycieli z dziećmi w szkole wymaga wiadomości o zdrowiu uczniów i ich zajęciach domowych. Prosimy więc uprzejmie Państwa o wskazanie chorób, którym Ich dziecko podlega, oraz zajęć jego poza szkołą. Pożądane są i inne fakty, które mogą być nam pomocne.

Choroby. Żółtaczka, ściskanie żołądka, niestrawność, ból głowy, bezsenność, choroby serca, płuc, gardła i inne.

Zajęcia. Praca na powietrzu, praca w pokoju, gry i sporty na świeżym powietrzu, zabawy w pokoju, czytanie, nauka, lekcje muzyki.

Uwagi.

Podpis.

Takich to rzeczy wymagają od nauczycieli i wychowawców Amerykanie, ludzie praktyczni i dążący do ułatwień w każdej pracy; co zaś dziwniejsze—nie tylko rzeczy takich wymagają, lecz nie obawiają się, że jakiś „rozsądniejszy pedagog“ pójdzie się zwierzać przed feljetonistą naszego „Świata“, jak ten, który tak ubolewał, że w jego szkole *zniesiono stopnie* (co za barbarzyństwo!) „Cały świat dąży do ułatwień. A u nas przeciwnie, wysilamy mózgi, żeby skomplikować, co się tylko da powikłać. Stopnie były przecież *symbolami* (Czego, jeśli łaska?) I doskonałemi symbolami, (może nieuctwa pedagogicznego „rozsądniejszych peda-

gogów). A opinja? *Całą psychologję nauczyciel musi wprowadzać*, aby ułożyć jedną listę cenzuralną". To właśnie największe nieszczęście i największa nasza zbrodnia, że chcemy psychologję wprowadzić do szkoły, ale ta zbrodnia w oczach rozsądnych pedagogów i dowcipnych feljetonistów powinnaby okupić rzeczywiste nasze błędy w oczach prawdziwych pedagogów — wychowawców młodego pokolenia, których miłość dziecka czyni bojownikami postępu szkoły w imię lepszej przyszłości narodu. A miejmy nadzieję, że ich będzie coraz więcej wśród czytelników „Nowych Torów!"

Aniela Szycówna.

Reformy pedagogiczne i reformy społeczne.

Przed kilku laty, gdy pisma perjodyczne zostawały pod ścisłą opieką prewencyjnej cenzury, ówczesny redaktor „Przeglądu Pedagogicznego“ został dość ostro zainterpelowany przez swego cenzora o artykuł, w którym znajdowała się nieszczęsna wzmianka o 8-miogodzinnym dniu roboczym.

„Co wam do robotników?“ — pytał. — „Przecież „Przegląd“ jest pismem pedagogicznym. Piszcie sobie o naukach przyrodniczych, o ptakach, o czworonogich— ale robotnicy, to nie „po waszej czasti“.

Nauki przyrodnicze cieszyły się specjalnemi względami i pewnego rodzaju monopolem. Wszystko co się da powiedzieć o amebach, polipach, porostach i wodorostach, o atomach, energji i t. p., są to rzeczy tak niewinne, tak neutralne wobec zagadnień chwili, że na pozór każdy istniejący porządek tylko na tym zyskać może, gdy umysły w tę stronę z całym natężeniem się zwrócą. Na pozór — ale tylko na pozór — wszystkie te grupy zjawisk tak się mają do zagadnień na czasie jak sprawy życia pozagrobowego. Im więcej o nich myślimy, tym bardziej zapominamy o tym, co nam dolega, o dzisiejszych aktualnościach.

Ale niestety, życie nie da się podzielić na tak szczelnie odgrodzone szufladki, a człowiek nie jest istotą z oddzielnych cząstek zesztukowaną, lecz całością solidarną. Nie może cząstkowo żyć, a cząstkowo zanikać, jedną komórką mózgową myśleć a drugą spać.

Umysł badawczy, wyszkolony na naukach przyrodniczych, musiał i na innym polu sił swych próbować, sceptycznie i krytycznie wyćwiczony przez dozwolone i cenzuralne umysłowe dociekania zwrócił swe ostrze w kierunku niecenzuralnym.

A tak jak jednostkowy duch ludzki nie zna nieprzepuszczalnych przegródek, tak niema ich również i w życiu ogółu. Mylił się wielce pan cenzor, gdy sądził, że pedagogja może się zamknąć w ścisłej specjalności, że można reformować nauczanie i wychowanie bez uwzględnienia tła, na którym się to nauczanie dokonywa.

Przeciwnie, głębsze wniknięcie w każdą proponowaną zasadniczą reformę wychowawczą doprowadza nas do wniosku, że grunt dla niej musi być przygotowany, utorowany lub wywalczony poza szkołą—w przeobrażeniu stosunków społecznych.

Weźmy pod uwagę kwestję najpopularniejszą, wszędzie dziś aktualną, a zasadniczą—dylemat, nad którego rozwiązaniem biedzą się głowy pedagogów całego świata: Jak pogodzić unikanie przeciążenia szkolnego, dążność do równowagi w rozwoju uczniów z coraz wyższemi wymaganiami nauki i życia? Chcemy wychowywać *całego* człowieka, człowieka zdolnego wszechstronnie sprostać coraz bardziej powikłanym zadaniom życiowym, ale *cały* człowiek spółczesny musi więcej znać, wiedzieć i rozumieć niż człowiek dawniejszy i musi zarazem zachować dawną odporność fizyczną i energję życiową.

Ze względu na to ostatnie szkoła musi *mniej uczyć*, ze wzlędu na pierwsze wymaganie *więcej nauczyć* niż do tej pory.

Zredukowanie lub nawet zupełne usunięcie klasycyzmu ze szkoły ogólnokształcącej dziś już nie rozwiązuje kwestji. Poza łaciną i greką znajdzie się dosyć przedmiotów naukowych, których znaczenie w życiu coraz bardziej się ujawnia, zupełnie dosyć na to, by pracą umysłową wyczerpać i znużyć młode mózgi. Języki nowożytne—a może i języki miejscowych mniejszości, nauki przyrodnicze w szerszym niż dotąd zakresie, nauki społeczne wcale do tej pory nie uwzględniane i t. d., i t. d.

Prawda, że dobra metoda, zajmujący wykład lub spożytkowanie samodzielnej pracy ucznia, żywotna treść samej nauki — uczynią wysiłek milszym, ponętniejszym i oszczędzą tego olbrzymiego nakładu energji, jaki się dziś trwoni na przezwyciężenie nudy. Nie łudźmy się jednak! Nawet najmilsze lekcje są zawsze lekcjami, nawet amatorska praca umysłowa, ta, której się oddajemy z namiętnym zamiłowaniem, wyczerpuje system nerwowy, jednostronnie rozwija, psuje równowagę, a pokrzywdzone funkcje mszczą się na całości, zakłócając prawidłowość funkcji uprzywilejowanych.

Nie ma innej rady—praca szkolna musi być zredukowaną, że zaś wymagań życia zredukować nie można, trzeba się pogodzić z myślą, że szkoła nie da człowiekowi tego wykształcenia, jakie mu jest potrzebne. Tu chodzi po prostu o zerwanie z bardzo zakorzenionym i utrwalonym przekonaniem, że pewne okresy życia ludzkiego mogą być poświęcone pewnym wyłącznym stronom rozwoju lub działalności. W niemowlęctwie i pierwszym dzieciństwie tylko rozwój fizyczny, potym moralny, od 7-go lub 8-go roku życia do 14-go — 16-go — 20-go lub trochę dłużej kształcenie

umysłu, a potym praca na chleb albo też rodzenie i karmienie dzieci, praktyczne zadania lub społeczne funkcje, potym wypoczynek starości—a potym śmierć.

Tak jak niemowlę nie tylko ssie i trawi ale już spostrzegać, pamiętać i myśleć zaczyna, jak mały chłopiec nie tylko biega i koziołki przewraca, lecz bada i tworzy, tak i w okresie szkolnym dzieci muszą nietylko się uczyć, lecz żyć pełnym życiem fizycznym i uczuciowym, a człowiek dorosły nietylko pracować i owoce pracy spożywać, lecz myśleć i kształcić się nieustannie. Dla wprowadzenia równowagi w rozwoju trzeba wprowadzić równowagę w życiu.

Przeciążenie szkolne póty trwać będzie, lub też póty będziemy mieli wybór jedynie między przeciążeniem a nieuctwem, póki młodzież nasza rosnąć będzie w przekonaniu, że tyle tylko może mieć wykształcenia, ile go zdobędzie na ławie szkolnej, że czego się nie nauczy wtedy, nie nauczy się nigdy.

Jeżeli zaś przyjmiemy jako zasadę, że szkoła nie da nic więcej prócz klucza do gmachu wiedzy w postaci wiadomości wstępnych w każdej dziedzinie, metody samokształcenia i rozbudzonego głodu wiedzy, a następnie każdy sam zdobędzie te wiadomości, jakie mu będą potrzebne lub upragnione, to znakomite zredukowanie programu szkolnego wcale nas nie zaboli.

Trzeba się wyleczyć jeszcze z innego zakorzenionego i rozpowszechnionego uprzedzenia, mianowicie, że umysł ludzki tylko w młodości posiada dostateczną podatność i plastyczność dla asymilowania nowych idei i szeregów wyobrażeń.

Jeżeli tak jest, to niewątpliwie właśnie dla tego, że wciągu epoki szkolnej nadmiar pracy umysłowej energję umysłową wyczerpuje, zaś po ukończeniu edukacji zupełne zaniedbanie w tym kierunku wywołuje zanik zdolności asymilowania. Zarówno nadmierny

wysiłek jak brak ćwiczenia zgubny jest dla każdej funkcii, a w naszym systemie wychowania i systemie życia nie ma miejsca na równomierne stałe ćwiczenie; jest tylko forsowanie lub zupełny zastój.

Zmniejszoną wrażliwość umysłu w późniejszym wieku wynagradza jego większa dojrzałość i zasobność. Wszelkie już przez nas gruntownie przyswojone wiadomości ułatwiają przyswajanie wiadomości nowych, tworząc dla nich w umyśle gotowe skojarzenia. To, co umiemy jest gotowym komentarzem i wyjaśnieniem rzeczy nieznanych, których się dopiero uczymy, a komentarzem takim są nietylko książki przestudjowane lecz spostrzeżenia i doświadczenia życiowe. Dlatego to umysł dojrzały, kulturą rozwinięty lecz nie zmęczony i wyczerpany jest bardzo wdzięcznym polem dla pracy oświatowej.

Jeden ze znakomitych duńskich pedagogów ubiegłego wieku, Grundtwig, na tym przekonaniu oparł swój system nauczania dorosłych i stworzył pierwsze uniwersytety ludowe w swej ojczyźnie, dziś w zmienionej bardzo formie zakładane we wszystkich ucywilizowanych krajach.

W Danji, kraju przeważnie rolniczym, owe wyższe szkoły ludowe są pomieszczanemi na wsi internatami. Zimową porą, gdy praca na roli ustaje, spragnieni wiedzy wieśniacy i wieśniaczki zwalniają się na trzymiesięczny okres od swych codziennych obowiązków i korzystają z wakacji dla pracy nad własnym umysłem.

Kształcenie dorosłych nie powinno być uważane za przemijającą konieczność, wynikłą z braku szkół lub ich ułamkowych programów, lecz za stałą normę. Nietylko każdemu dziecku należy zapewnić wychowanie i ogólne choć elementarne wykształcenie, lecz każdemu dorosłemu człowiekowi możność kształcenia się dal-

szego w tym kierunku, jaki jego potrzebom, zdolnościom lub upodobaniom odpowiada.

Pierwszym warunkiem jednak jest zmniejszenie ciężaru pracy zarobkowej, skrócenie dnia roboczego. Tylko to może przywrócić harmonję w życiu i usunąć dysharmonję z wychowania.

Ażeby robotnik lub rzemieślnik mógł książki czytać i na wykłady uczęszczać, aby nauczyciel miał czas na wycieczki piesze, grę na skrzypcach i czytanie, aby urzędnik nie tępiał umysłowo i nie niedołężniał fizycznie, aby chłop nie grząził w zabobonach i nie stał się ślepym narzędziem w ręku politycznych geszefciarzy, aby szwaczka miała pojęcie o higjenie, sklepikarka o wychowaniu dzieci — aby każdy człowiek mógł stać się w pełnym słowa tego znaczeniu człowiekiem fizycznie, moralnie i umysłowo zdrowym i silnym — na to trzeba przedewszystkim, by praca na życie nie zjadała nikomu całego życia.

To, co się dziś dla wielu życiem nazywa, wcale życiem nie jest tylko trwaniem. Jest nieustanną walką z czyhającą zewsząd chorobą i śmiercią, walką w końcu bezskuteczną i bezcelową, zachodzi bowiem pytanie, czy warto z tak wielkim wysiłkiem bronić egzystencji, która tak mało jest warta i którą ledwie znosić można.

Jak zwalczanie przeciążenia szkolnego, tak i usunięcie przepełnienia szkół możliwym będzie tylko przy równoczesnych, równoległych reformach i w innej dziedzinie

Wiemy dziś wszyscy, że w klasie złożonej z 50-ciu uczniów żadnej dobrej metody nauczania zastosować nie można. Wiemy, że chcąc kształcić umysł dziecka, trzeba go poznać, trzeba w niego wniknąć, że indywidualność każdego dziecka musi być uwzględniona i uszanowana, że jak lekarstwo dla jednego organizmu

odpowiednie może być dla innego szkodliwe, tak i środek zastosowany do jednego osobnika pożytek, do innego szkodę przynosi. Wiemy to wszystko, ale nie możemy stąd żadnych wyprowadzić praktycznych zastosowań dopóty, póki względy oszczędności zmuszają nas do hurtownego nauczania dzieci i wyzyskiwania pracy jednego nauczyciela równocześnie dla kilku setek ledwie z nazwiska i twarzy znanych mu uczniów. Rozumiemy dobrze, jak wychowywać trzeba, ale wychowujemy z konieczności źle, gdyż nie stać nas na nic lepszego. Są ludzie, którzy za lekcje prywatne jednego dziecka mogą płacić po kilka rubli za godzinę. Za to inni nie mogą płacić nawet kilku rubli na rok na utrzymanie szkoły, która kilkuset dzieciom daje marne okruchy elementarnej nauki.

Owe pierwsze dzieci będą miały czas i środki na to, by przez całe życie uzupełniać niedostatki starannej i kosztownej edukacji, owe drugie tyle tylko zdobędą wiedzy, ile jej pochwycą w latach dziecinnych w przepełnionej izbie szkolnej. Te pierwsze w subtelnych i wyrafinowanych dociekaniach, zagłębiając się aż na dno własnej duszy, w której życie wolne od walk i przełomów żadnych określonych nie stworzyło formacji, przefilozofują wszystko i dojdą do uznania marności i nicości wszechwiedzy własnej, te drugie drepcąc bezmyślnie w deptaku codziennych obowiązków, z wysiłkiem ciągnąc taczkę obładowaną i słaniając się ze znużenia, nie dojdą nawet w rozumowaniach swych do pytania: czemu tak jest? czy tak musi być zawsze?

Jednym po całym szeregu rozumowań, drugim w chwilach ostatecznego wyczerpania i zniechęcenia wyrwie się na usta pytanie: Czy warto żyć? a dla tych i tamtych odpowiedź musi brzmieć przecząco: „Nie, *takie* życie nie jest warte życia“.

Mniej więcej wszystkie indywidualności się marnują i nie dochodzą pełni swego naturalnego rozwoju.

To trwać będzie póty, póki nie dojdziemy do wniosku, że miarą wartości w świecie ludzkim jest nie pieniądz, lecz człowiek, i że marnotrawną jest taka gospodarka społeczna, w której trwoni się i niszczy siły życiowe ludzi dla gromadzenia kapitałów.

Iza Moszczeńska.

Kółka samokształcenia młodzieży.

Kółka samokształcenia mają u nas tak szanowną tradycję, tak wielką rolę odgrywały one w życiu naszej młodzieży, tyle zaważyły w zeszłorocznym ruchu szkolnym, że wykreślić ich, znieść nie można, choćby nowe uczelnie polskie były ideałem szkolnictwa.

I to właśnie całe szczęście, że się młodzież nasza z kółkami samokształcenia nie rozstanie, że się z niemi rozstać nie może.

Coprawda na pensjach żeńskich jeśli dziewczęta chciały tworzyć kółka, nauczycielki i przełożone tłumaczyły im, że to rzecz niepotrzebna w szkole polskiej, gdzie wszyscy starają się o to by młodzież nauczyć najwięcej i najlepiej. Chcemy jednak wierzyć, że w tej niechęci dla kółek więcej było obawy by nie narazić zakładów, które w swoim czasie i tak dużo ryzykowały, niż niezrozumienia tego, jak poważnym sprzymierzeńcem rozumnej i dobrze prowadzonej szkoły jest zbiorowe samokształcenie młodzieży.

Przeciwnikami kółek są i będą zawsze tylko ludzie, którzyby pragnęli młode pokolenie starannie zamknąć pod kloszem z temi tylko myślami, które zostały już usankcjonowane przez różne autorytety, nic w sobie

nowego twórczego nie niosą, które z fazy bojowania weszły w fazę spokojnego zażywania rozkoszy zwycięstwa i gnuśnieją w bezwładzie.

Młodzież zamknięta z przeszłością, młodzież, której siły, energja twórcza rozkładają się w doskonałym zadowoleniu z tego, co jest—czy może być obraz groźniejszy dla społeczeństwa, które żyć pragnie?

Kto się zgadza na uśpienie młodzieży, na skrępowanie jej skrzydeł, kto jej zasłania świat — ten jest katem własnego społeczeństwa.

Życie — to wieczna przemiana, to zaprzeczenie bezwładu; postęp — to protest przeciw wszelkim prawdom uznanym, to wieczne niezadowolenie z osiągniętego—to ciągły „duch rewolucjonista“.

Życzymy więc młodzieży naszej, aby probowała lotów podniebnych, aby korzystając z dróg, któreśmy dla niej z kamieni oczyścili, szła dalej w krainę, ledwie przez nas przeczuwaną.

Dla tego uznajemy kółka samokształcenia.

A popieramy je też dla tego, że chcemy wogóle nauczanie zreformować i możliwie zbliżyć do samouctwa, że więc w tym względzie spółdziałanie młodzieży z nami jest wprost konieczne.

W ostatnich czasach odbył się cały szereg zebrań pedagogicznych różnych sekcji dla zastanowienia się nad tą reformą. Zarówno nauczyciele literatury i języka, jak historycy, przyrodnicy i t. d. zaznaczali, że trzeba młodzieży wskazywać różne książki do czytania i tą drogą uzupełniać wykład lub nawet więcej: na tej podstawie dopiero snuć go wspólnie z klasą.

A co może bardziej skłonić młodzież, niewyćwiczoną w pracy umysłowej, do czytania rzeczy poważnych, jak wspólne zebrania? Występuje tu czynnik szlachetnej ambicji i emulacji, nadto zdolniejsi mogą rzecz wytłumaczyć mniej zdolnym, wywiązuje się wresz-

cie pewna wymiana zdań, która zmusza nawet jednostki bierniejsze do formułowania myśli, a dla lotniejszych staje się szkołą djalektyki.

Że się tam przewinie wiele poradoksów, że Amerykę odkrywa się po raz tysiączny — to nic nie szkodzi. Każde odkrycie ma dla danego indywiduum niepojęty czar świeżości i daje chwile największej może rozkoszy. Dla czegoż chwil tych pozbawiać młodzież, podając jej wszystko w gotowej formie, dawno skrystalizowanej? Niech się raczej umysł przyzwyczaja do odsłaniania coraz dalszych horyzontów, niech samodzielnie zdobywa światy.

W tej samodzielnej wszakże pracy nasi uczniowie powinni w nas czuć sojuszników, powinni wiedzieć, że jakkolwiek nie będziemy im się narzucali na cenzorów lub inspektorów, to wszakże przyjacielskich wskazówek nie poskąpimy. Co więcej praca w szkole i w kółkach samokształcenia powinna stanowić jedną nierozerwalną całość.

Pod tym względem właśnie czekamy poważnej reformy w kółkach samokształcenia młodzieży.

W ostatnich czasach miały one tylko tę dobrą stronę, że rewolucjonizowały młodzież — jako samokształcące małą przedstawiały wartość. Szkoła zakuwała umysły dzieci, gasiła w nich indywidualność, i robiła ich maszynami, niezdolnemi do pracy samodzielnej. Odbiło się to na paru już pokoleniach i uczniów dzisiejszych i tych, co niemi być przestali, roszcząc sobie natomiast pretensję do kierowania młodzieżą.

Ci twierdzą, że dzieci same uczyć się nie mogą i pracę w kółkach pragnęli już od dawna ograniczyć do słuchania wykładów pozaszkolnych. W czasach, gdy różnych przedmiotów, np. historji Polski nie było w klasie, inne zaś, np. język polski musiałyby stać

marnie, gdy wprowadzenie do programu jakiegobądź przedmiotu, choćby to były pogadanki przyrodnicze lub gieografja, natrafiało na nieprzezwyciężony opór inspekcji, w czasach gdy doskonały zastój w programie i metodzie cechował nasze, a właściwie nie nasze, szkoły, systematyczne wykłady pozaszkolne mogły mieć rację bytu. Dziś dążyć musimy i przypuszczam, że dążyć będziemy do odpowiedniego dobrania i uszeregowania przedmiotów wykładowych tak, aby młodzież, wychodząca ze szkół, przygotowaną była do życia i do dalszej pracy umysłowej. Wobec tego kółka samokształcenia rzucić powinny utarte szlaki i przekształcić się stanowczo. Zarówno historja Polski, jak higjena, socjologja i ekonomja znaleźć się muszą w programach szkolnych; nie idzie o to, aby się ich uczniowie uczyli poza lekcjami i to w okresie najmniej właściwym.

Za anomalję stanowczo uznać należy, gdy np. uczniowie IV kl. przechodzący na lekcjach polskiego stylistykę i gramatykę, urządzają poza klasą wykłady literatury, którą przechodzić będą w roku przyszłym, gdy układają komplety socjologji, a w szkole rozpoczynają dopiero historję starożytną. A przecież obejrzyjmy się tylko, anomalje tego rodzaju spotkamy na każdym kroku i są one najzupełniej zrozumiałe, gdy się weźmie pod uwagę z jednej strony naturalną u dzieci dążność do przyśpieszenia chwili dojrzałości, gdy się z drugiej strony przypomni dotychczasowy stosunek uczniów do nauczycieli i to nietylko do gimnazjalnych nauczycieli—Rosjan.

Nimb powagi niebotycznej, a dla krytycznego umysłu dziecka często śmiesznej, owiewa pedagogów starej daty. Niezgłębiona przepaść morałów i katarynkowo powtarzanych surowych „zasad“ dzieli ich od wychowawców. Niemniejszą przepaść stwarza olbrzymia wiedza nauczyciela (b. często niestety szereg

dobrze wyuczonych raz na zawsze lekcji) i jego pogarda dla umysłu dziecięcego. „On chce się uczyć w V kl. tego, o czym ja nie wiedziałem w uniwersytecie!“ ta myśl przejmuje oburzeniem szanownego mistrza, który lat kilkadziesiąt będąc w usługach nauki, nie zgłębił wszakże tej tajemnicy, że nauka, zwłaszcza w naszym wieku, pędzi szybko, że więc młode pokolenie musi chłonąć ją inaczej, wiele niepotrzebnego balastu usunąć, biorąc natomiast to, co nas z życiem wiąże. Jestem o tym głęboko przekonana, że uchronilibyśmy młodzież od przedwczesnego zrywania się do różnych „logji“, gdybyśmy w nauce, ktorą prowadzimy, umieli uchwycić to, co jest w niej żywym, co ma bezpośredni interes z życiem i umysłowością naszych uczniów, gdybyśmy wreszcie dali ujście ich energji i podtrzymali, zamiast gasić —szlachetne ich porywy do samokształcenia. Zdobywanie wiedzy nie może i nie powinno redukować się do powtarzania przez uczniów słów nauczyciela lub wykuwania lekcji z podręcznika. W każdej dziedzinie nauk znajdziemy różne książki popularne i zupełnie dostępne dla młodych umysłów. Mamy cały szereg bardzo dobrych, czasami wzorowych książeczek t.z. ludowych, które nadto mają tę zaletę, że są bardzo tanie. Jakże mało wie o nich nasz ogół inteligientny. Dają one elementy wiedzy, ujęte w sposób prosty i przystępny, ujmują kwestje najważniejsze, wolne być muszą od balastu szczegółów. Podobne zalety posiadają o stopień trudniejsze książki z „Bibljoteki Spółczesnej“ oraz niektóre inne wydawnictwa księgarni naukowej. Wogóle ostatnie czasy przyniosły nam sporą wiązkę dziełek popularnych nieocenionych w rękach młodzieży, bo zachęcających do poważnej lektury.

Jeśli między łatwiejszemi zabłąka się jakieś dziełko trudne, nie będzie to ze szkodą młodych umysłów,

że się poborykają. W kółku koleżeńskim może się da wspólnemi siłami pokonać trudności, a ostatecznie jest przecież nauczyciel, do którego się zwrócić można na lekcji, czy też poza nią.

Do takiego pogłębiania nauki przez samokształcenie powinniśmy koniecznie uczniów zachęcać i przyzwyczajać. Niech streszczają książki przeczytane jędrnie i krótko, niech sobie piszą referaty, które koledzy oceniać będą, a my czasem może dostaniemy do przejrzenia. Trzeba w tym kierunku trochę popracować, faktem jest bowiem, że nasza młodzież na ogół biorąc w chwili obecnej niewiele dopełnia czytaniem, nie rozumie korzyści takiej nauki, nie jest pchnięta w tym kierunku.

Pewnego rodzaju lenistwo, z którym się tu spotykamy, da się pokonać tylko przez kółka samokształcenia przy serdecznym spółdziałaniu wszystkich nauczycieli.

Skruszmy już raz żelazne wrota przesądów i ospalstwa, które nas dzielą od świata młodzieży. Pozwólmy się temu światu rozwijać bujnie, samodzielnie, a zarazem normalnie. Nasze bowiem zakazy, a jednocześnie nasza strupieszałość, zastygnięcie w formach dawnych sprawiają, że młodociane dusze stwarzając sobie światy obce nam i wrogie, wypaczają się i krzywią, tracą świeżość i siłę, tracą jasność swą i promienność w ciągłej z nami walce, w ciągłym zmaganiu czarnych potęg wstecznictwa.

Wł. Weychertówna.

Autorytet w wychowaniu.

Żyjemy dzisiaj w dobie ogólnego bankructwa autorytetu; ludzie spółcześni nie chcą poprzestawać na „tradycji“ i „uświęconym zwyczaju“, odrzucają wszelkie „powagi“ i przykładają do każdej oszacowanej wartości życiowej własną miarę krytyczną.

Gotowi jesteśmy z większym nakładem energji, z większym wysiłkiem stworzyć sobie nową treść etyki i filozofji życiowej, choćby mniej świetną, skromniejszą, ale własną, lepiej do nas przystosowaną, nie narzuconą nam z góry, lecz przeciwnie—tkwiącą głęboko w naszej istocie.

Tak bankrutują systemy filozofji i etyki, tak chwieją się teorje naukowe, ekonomiczne, społeczne, których całości strzegły dotąd dwa autorytety: tradycja lub nazwisko twórcy.

Lekceważony i wyganiany zewsząd autorytet znalazł jedną jeszcze dziedzinę życia, w której się rozgościł—a tą dziedziną jest—wychowanie.

Czy długo tak przetrwa — przewidzieć trudno, w każdym razie faktem jest, że dzisiaj stosunek dzieci do rodziców i wychowawców oparty bywa zwykle na powadze autorytetu.

Poszanowanie autorytetu rodzicielskiego rozwija się u dzieci od najwcześniejszego dzieciństwa, a opiera się na poczuciu własnej bezsilności, na bezustannej potrzebie pomocy ze strony rodziców i na tym doświadczeniu, że oni w każdym wypadku skuteczną pomoc niosą. Jest to po prostu wszystkim słabym właściwy kult dla siły fizycznej, umysłowej czy moralnej.

Kult ten przejawia się u dzieci w najrozmaitszej formie: posłuszeństwo, bezustanne pytania, zadawane rodzicom, a wreszcie znane ogólnie przekonanie, właściwe wszystkim dzieciom, że rodzice są najmędrsi, najlepsi, najładniejsi, są to właśnie znamienne przejawy poszanowania autorytetu.

Objawy te bywają uważane za dowody przywiązania ze strony dziecka, nie należy jednak mieszać poszanowania autorytetu z przywiązaniem. Są to uczucia niezależne od siebie; w stosunku dziecka do rodziców spółistnieją tylko, lecz niema między niemi żadnego związku przyczynowego, gdyż źródła ich są zgoła odmienne.

Niezależność tych dwu uczuć uwidoczni nam się wyraźniej, gdy zastanowimy się nad stosunkiem dziecka do nauczyciela. Poszanowanie autorytetu nauczycielskiego rodzi się w dzieciach po części wskutek poddawania im przez rodziców, po części wskutek upodabniania, dokonywanego przez samo dziecko. Działa tu bardzo podobieństwo sytuacji: rodzice, jako nieomylni, udzielają rad i napomnień, stosują nakazy i zakazy; to samo robią nauczyciele — a zatym i oni muszą być nieomylnemi. W taki sposób dochodzi dziecko do poszanowania „powagi“ w osobie nauczyciela, częstokroć przed poznaniem go, a zatym wówczas, gdy o przywiązaniu mowy być nie może.

Jaką rolę odgrywa w wychowaniu to uczucie poszanowania autorytetu? Jest to po prostu wygodny

środek, służący do wszczepiania dzieciom pewnych gotowych zasad i reguł postępowania. Na powadze autorytetu opiera się bezwzględne posłuszeństwo, a „posłuszne dziecko“ uważane bywa za „najłatwiejsze do prowadzenia“, jak się to zwykle mówi.

Tutaj nasuwa się pewna anegdota, nieco karykaturalna, lecz bądź co bądź charakterystyczna: dziewczynka ma lekcję francuskiego z nauczycielką; mama „przysłuchuje się“. Odbywają się tak zwane „słówka i rozmówki“.

Nauczycielka zapytuje: „syn ogrodnika zjadł materace jego sąsiada?

„Ależ, proszę pani, protestuje dziewczynka, syn ogrodnika nie mógł zjeść mater...

„Żadnego ale, moje dziecko, dodaje mama tonem stanowczym, jeśli pani mówi, że zjadł—to zjadł“.

Tu się doskonale uwydatnia podstawa autorytetu: zupełne uśpienie krytycyzmu i bezwzględne hołdowanie zdaniu rodziców i wychowawców.

Uległość względem autorytetu mówi: „co ty myślisz jest lepsze i mądrzejsze niż to, co ja mogę pomyśleć; co ty zrobisz jest doskonalsze niż to, co ja mogę zrobić; co ty powiesz jest rozumne i głębokie, chcę myśleć, robić i mówić, jak ty myślisz, robisz i mówisz“.

Tak przemawiałoby poszanowanie autorytetu, gdyby posiadało głos i bezpośrednio wypowiadać się mogło, tak brzmiałoby jego wyznanie, gdyby przejawy tego uczucia przełożyć na brzmienie ludzkiej mowy.

Stąd wynika, że poszanowanie autorytetu jest objawem bierności, jest wyrzeczeniem się własnej indywidualności, własnego sposobu myślenia, działania, a nawet odczuwania.

Dzisiaj, gdy każdej jednostce ludzkiej przyznajemy szerokie prawa indywidualnego rozwoju, zarzuty

te powinnyby wystarczyć do odrzucenia środka wychowawczego, który prawa owe zacieśnia.

Są jednak inne jeszcze niedogodności. Jeżeli stosunek wychowawcy do dziecka jest stosunkiem silniejszego względem słabszego, to może być objawem naturalnym tylko we wczesnym dzieciństwie wychowańca, gdyż na jakimkolwiek szczeblu rozwoju umysłowego znajdowaliby się rodzice i nauczyciele, zawsze w porównaniu do dziecka będą stali o wiele wyżej od niego, rozporządzają bowiem pewną sumą wiadomości dziecku obcych, pewną sumą życiowego doświadczenia dziecku niedostępnego. Przytym, pamiętając o swej roli mentorów, drapują się bardzo poważnie w togę nieomylności i czego nie posiadają w istocie dorabiają sztucznie, narzucając dzieciom przekonanie, że są ostatniemi instancjami bez apelacji.

Lecz lata płyną, umysł dziecka rozwija się, siły fizyczne i intelektualne wzrastają, poczucie własnej siły dojrzewa.

Rodzice i wychowawcy, chcąc utrzymać dawne stanowisko, mają jedną tylko drogę przed sobą: muszą wciąż, bezustannie piąć się na wyżyny, aby zachować ową „wyższość“ w stosunku do dziecka. Inaczej t. j. gdy pozostaną na miejscu, nadejdzie chwila, że tak powiem, porównania sił wychowawcy z wychowańcem, a w dalszym ciągu swego rozwoju ten ostatni dojdzie do poczucia własnej wyższości.

Autorytet zachwieje się i rozpadnie w gruzy, a nie posiada on własności feniksa, nie odradza się ze swych popiołów, raz zdyskredytowany ginie bezpowrotnie. Poniekąd zaś w poczuciu własnej niższości tkwi zawsze ziarnko goryczy i upokorzenia, przeto dawne dziecko z radością i tryumfem wykrzyknie: „aha, na mnie teraz przyszła kolej, jesteście wobec mnie niedołęgami, ja sam dam sobie radę“.

Wtedy rodzice czy wychowawcy na zawsze już pożegnać się muszą z nadzieją wpływu na swych wychowańców, broń wysunęła się im z ręki, niedość na tym—obróciła się przeciwko nim.

Wobec tego warto może zastanowić się nad wynalezieniem innego jakiegoś środka, któryby nam zastąpił autorytet w wychowaniu.

Słyszę już protesty i dowodzenia, że wyrzekając się autorytetu, tracimy władzę nad dzieckiem i wyrzekamy się kierownictwa nad nim.

Otóż nie, poza powagą autorytetu jest sposób oddziaływania na wychowańca i kierowania nim, a nazywa się wpływ moralny. Jest on wprawdzie trudniejszy do osiągnięcia, wymaga dłuższego czasu, wzajemnego poznania się wychowawcy z wychowańcem, lecz jest zato nieskończenie donioślejszy w skutkach, co postaram się wykazać.

Wpływ na dziecko! Któż z młodych, początkujących wychowawców nie marzy o nim! Któż z wychowawców dobrej woli nie stara się o niego!

Później dopiero, na starość, gdy ludzie zmęczeni są już pracą, rozgoryczeni zawodami, wówczas wyrzekają się tego wpływu, gdyż zdobycie go łatwym nie jest: wymaga dużo starań, lecz zdobyte opiera się wpływom czasu, jest trwałe i skutecznie działać może nawet w dojrzałym wieku dawnych uczniów i wychowańców.

Skąd pochodzi tu różnica?

Aby to wyjaśnić zastanowię się chwilę nad naturą i pochodzeniem wpływu moralnego.

Stosunek ten opiera się przedewszystkim na dokładnej obustronnej znajomości, na zupełnym zaufaniu dziecka do wychowawcy i na przywiązaniu do niego. Stąd wynika, że nie jest to coś, narzuconego z zewnątrz, lecz przeciwnie coś, co znajduje źródło w samym dziec-

ku, co związane jest, a raczej wprost wynika z uczuciowości dziecka.

O ile autorytet narzucał się dziecku nietyle ze względu na osobę wychowawcy, ile ze względu na jego stanowisko, tyle wpływ na wychowańca wiąże się tylko z osobistemi zaletami wychowawcy, wynika li tylko z jego taktu pedagogicznego, z jego umiejętności obchodzenia się z dziećmi.

Jak różnym jest pochodzenie tych dwu systemów wychowawczych — tak różnym jest ich oddziaływanie.

Wpływ moralny, oparty na zaufaniu dziecka, nie upokarza wychowańca, gdyż nie narzuca się z góry, lecz jest poniekąd podtrzymywany przez samo dziecko, w nim ono znajduje punkt oparcia dla słabych sił swoich. Wychowawca, pewny swego wpływu, pozwala rozwijać się dziecku samodzielnie, nie zabija jego indywidualności, czuwa tylko zdala i wspiera wówczas, gdy niepewne kroki wychowańca chwieją się, a on sam wyciąga rękę z prośbą o pomoc i radę.

Stąd można wyprowadzić wniosek, że wpływ moralny jest środkiem wychowawczym bardziej demokratycznym niż poszanowanie autorytetu, gdyż opiera się na uznaniu praw jednostki i jej rozwoju indywidualnego — a jako bardziej demokratyczny jest zarazem zgodniejszym z duchem czasu i ideą postępu.

Marja Lipska.

Uranja.

Na szczycie góry zawisł głaz ogromny, wątłą podtrzymywany podporą, i od niepamiętnych już czasów groźnie nad przepaścią sterczy. Ale przypadek podporę z miejsca usunął,—spłókała go ulewa, zmiótł wicher, a może tylko noga wędrowca z chwiejnej ją równowagi wytrąciła. Głaz spada, toczy się po pochyłości, cały zwał rumowisk ze sobą porywając; wstrząśnienie udziela się otoczeniu całemu, ruch rozpościera się na wszystkie strony, szerzy się daleko. Następstwa są niesłychane, przeinacza się charakter okolicy, zmieniają się urwiska, odsłaniają się widoki nowe.

Źródłem energji, co wszystko to spowodowała, miałażby być drobna tylko przyczyna przypadkowa, powiew wichru, pęd wody deszczowej, lub nieostrożny krok wędrowca? Tak przecież nie jest, pojmujemy to dobrze. Drobne te działania rozbudziły jedynie energję uśpioną, dały wyzwolenie energji oddawna przygotowanej, złożonej niegdyś przez siły potężne, które głaz ten w górę wyniosły.

Tak samo przygotowaną energję chemiczną prochu wyzwala drobna iskra i do czynnej działalności pobudza, a słaby prąd elektryczny z dalekiej stacji te-

legraficznej przybywający, nie działa bezpośrednio, ale wyzwala tylko silniejszy prąd miejscowy, który dopiero otrzymywane sygnały wytłacza.

Podobneż objawy wyzwalania energji nastręczają się wciąż w czynnościach istot żyjących; napotykamy je i w sprawach życia społecznego.

Nasunęły mi się te uwagi gdym zwiedzał nową „Uranję“ w Warszawie.

Wielki ten ruch w dziedzinie szkolnictwa, który tak żywo u nas wybujał, nie wytworzył się przecież nagle w chwili wstrząśnienia gwałtownego, ale długo tłumione źródła jego, wzbierały stopniowo, a gdy w okolicznościach sprzyjających ujście zyskały, ujawniła się w nich nagromadzona i naraz wyzwolona energja. Dla narodu niewolą skrępowanego, mówi pewien historyk francuski, niema większej boleści nad to, że sprawami swemi i losami sam rozporządzać nie może, ale nad wszystkie dolegliwości najsroższe sprawia mu cierpienie, gdy wychowanie dzieci własnych, młodego pokolenia swego w ręce ludzi obcych oddawać jest zmuszony, gdy widzi zagrożoną całą przyszłość swoją i czuje obniżenie poziomu umysłowego, na jaki go wzniosła praca pokoleń minionych. W chwili wyzwolenia energji społecznej mnóstwo jest wielkie pragnień rozbudzonych, które się zaspokojenia domagają, ale na plan przedni wysuwa się potrzeba szkół nowych, własnych, odrodzonych, — jest to hasło, które brzmi najgłośnej.

Minęły jeż jednak czasy, gdy do założenia szkoły potrzebna była tylko izba i książka; sama ławka i elementarz dziś już nie wystarczają, rozwinęła się konieczność wszelkiego rodzaju „pomocy naukowych“.

Nowe te wymagania obudziły się pod wpływem udoskonalonych metod pedagogicznych, ale spełnić się mogły dopiero dzięki potężnemu rozwojowi sztuk gra-

ficznych i całej techniki w ogólności. Jak w piśmie ilustrowanym autor do udziału w swej pracy rysownika wzywa, tak też w szkole dzisiejszej słowa nauczyciela znajdują uzupełnienie w obrazach, kartach, tablicach, które zaciekawienie dziecka budzą, uwagę jego podtrzymują, rozumienie rzeczy ułatwiają. Ale i te rysunki tak pożądane są to często surogaty niedostateczne zupełnie; należy się nieraz odwoływać do okazów klasycznych, odtwarzających wiernie wszystkie szczegóły przedmiotu, do czego dodać należy odpowiednio przechowane postacie zwierząt i roślin, oraz minerały. Ważniejszą bodaj jeszcze jest rzeczą, by nauczyciel mógł wobec uczniów wywoływać zjawiska, których nam nie nasuwają przed oczy zwykłe, powszednie dostrzeżenia, obserwacje otaczającego nas świata, a to wymaga zbioru przyrządów fizycznych i chemicznych. Nie należy też zapominać i o technologji, chociażby o stopniach jej najniższych, o przeróbce materjałów surowych na przedmioty w codziennym życiu naszym najkonieczniejsze. Ale cała ta tak zwana nauka poglądowa nie ogranicza się li tylko do dziedziny wiedzy przyrodniczej, i dla nauczyciela historji pomocne są rysunki, przedstawiające formy życia narodów dawnych, takich Egipcjan, Greków, Rzymian, lub jasne i ponure naprzemian obrazy kultury średniowiecznej

Zaopatrywać szkoły we wszystkie te różnorodne pomoce naukowe,—takie zadanie założyła sobie „Uranja".

Przyjąwszy nazwę od słynnej Uranji berlińskiej posiada Uranja warszawska zakres skromniejszy wprawdzie, ale rozleglejszy natomiast. Nie roztacza przed oczami widza całego bogactwa wiedzy doświadczalne- w sposób taki, by każdy własnoręcznie poniekąd odtwarzać mógł i wywoływać wszystkie te zjawiska i działania, o których słyszał lub czytał, nie wystarczają jej do tego skromne środki, jakiemi rozporządza, ani też

czasu nie miała jeszcze do przeprowadzenia urządzeń tak olbrzymich, a cel taki w dalszej dopiero okazuje się jej przyszłości. Ale też nie chce wyłącznie tylko wiedzy doświadczalnej służyć, objęła całe nauczanie szkolne, a cokolwiek szkoły się tyczy, nie jest jej obce. Nie są to zapewne na świecie rzeczy nowe, ale w znacznej mierze nowe są u nas; prywatne szkoły nasze znały wprawdzie te środki pomocnicze nauczania dzisiejszego i starały się je gromadzić, ale wiemy z jakiemi to było trudnościami połączone i jakich wymagało nakładów. Można je było nabywać jedynie w wielkich miastach zagranicznych, zapoznawano się z niemi dorywczo tylko w przelotnej podróży po krajach obcych, trzeba było ślepo polegać na ogłoszeniach handlowych. Żadnego pośrednictwa nie było w Warszawie, wskazówek istotnych, porady rzetelnej i umiejętnej w kraju niepodobna było utrzymać. Dziś przeszkody te są już usunięte, takim bowiem doradcą i pośrednikiem jest Uranja nasza. Nietylko wszakże pośrednikiem prostym, wyrobom bowiem obcym odjąć pragnie cechy cudzoziemskie, nadać im charakter swojski.

Ilekroć nauczyciel rozwija przed uczniami tablicę lub kartę z napisami obcemi, niemieckiemi najczęściej, doznaje niewątpliwie pewnego uczucia upokorzenia i przygnębienia, czyta w ich oczach wyrzut,—dla czego wy tego zrobić nie umiecie, dla czego ukazujecie nam napisy niezrozumiałe, wyroby nie dla nas przygotowane. Już w umyśle dziecka słabnie ufność we własne siły, obrazy doznaje duma narodowa, którą przecież szkoła rozbudzić winna, od czczej chroniąc przesady. Jeżeli tylko rozmaite tablice niemieckie zdoła Uranja polskiemi zastąpić, już wdzięczne uznanie zdobędzie. Wie jednak dobrze, że to początek dopiero; nie można poprzestać na ocaleniu pozorów tylko; nie o etykiety idzie krajowe, ale o własne istotnie wyroby. Dla tego

też postarała się już Uranja i o warsztaty własne, a co tylko siły miejscowe spełnić mogą sporządza się już pod jej kierunkiem i dozorem. Zapewne, jest to dotąd przeważnie naśladowanie wzorów obcych, na samodzielność czas przyjdzie później. Kto się w pochodzie opóźnił, dopędzić winien najwpierw tych, co go wyprzedzili; do wyścigu potym dopiero stanąć zdoła.

Jeżeli zważymy, że istnienie swe Uranja na miesiące zaledwie liczy, to nagromadzone przez nią zbiory zdumienie istotne budzić muszą. Poznajemy w tym ten ogromny zasób energji, długo przygotowywanej i naraz wyzwolonej, która teraz w niezmordowanej ujawnia się działalności. Jak w owych słynnych magazynach zagranicznych, które zaspakajać mają wszystkie potrzeby człowieka, gdzie każdy wchodzący zaopatrzyć się może w odzież i sprzęty, we wszystko, co do normalnego jego bytu jest niezbędne, tak tu szkoła każda znajduje, co dla urządzenia jej jest konieczne. Te pożytki — powiedzieć wypada z Kochanowskim — kto wypowie zaraz wszystkie. Mógłby to uczynić katalog dokładny, wyrozumowany i ilustrowany. Jeżeli go Uranja ułoży i wyda, będzie to istny przewodnik pedagogiczny, poradnik przy zakładaniu szkoły niezmiernie pożyteczny.

Dział jeden Uranji obejmuje sprzęty i urządzenia szkolne. Są tu więc ławki dla uczniów i stoły dla nauczycieli, krzesła i katedry, szafy i pudła najrozmaitsze dla książek i papierów, do kart i tablic, do przyrządów i modeli rysunkowych. Ławki są różnych typów; znajdujemy między innemi i typ „Uranja“, z blatem wysuwanym, co pozwala stosownie do potrzeby zmieniać odległość pulpitu od ucznia siedzącego w ławce, nadto blat jest wycięty, by nie naciskał jego klatki piersiowej. Ławki te są różnych wymiarów, uczniowie siadają w nich wedle wzrostu, a do takiego

ich rozmieszczenia widzimy nawet umyślne miary. Są tu też i inne tego rodzaju przyrządy miernicze, jak wagi do oznaczania ciężaru uczniów i dynamometry do mierzenia ich siły mięśniowej. Że ścisłe te pomiary korzyść istotną przynieść mogą, zaufać musi pedagog higjeniście. Serce matematyka rozweseli się bardziej na widok tablicy podwójnej, która za pośrednictwem bloków daje się wysuwać i wydłużać, skąd nauczyciel prowadzić może rachunki długie, nie potrzebując wciąż ścierać od góry wierszy, do których nieraz odwołać się mu wypada. Przyrodnika znów zajmą bardziej kredki różnobarwne, które pozwalają mu rysunki daleko dobitniej przedstawiać, aniżeli kreda biała jedynie, jak np. gdy idzie o wyjaśnienie krążenia krwi w różnych gromadach zwierzęcych.

Śród mnóstwa innych szczegółów urządzenia szkolnego, których pełnia sięga tak dalego, że jest tam miejsce nawet na kubły, szczotki i ścierki, znajdujemy też i żardinierkę do kwiatów. Zapewne, klasa taka z wygodnemi ławkami, z obrazami na ścianach i z kwiatami pod oknami, stanowi odskok wielki od dawnej, ponurej izby szkolnej, której ściany ledwie raz na lat kilka bielone były. W jasnej atmosferze takiej szkoły początkowej, dokąd dziecko przybywa z mieszkań często nędznych i smutnych, rozwija się łatwiej zamiłowanie piękna i ładu, które otwiera wstęp do wszelkiej kultury wyższej.

We właściwym dziale pomocy naukowych, rozpoczynając od ochron i szkół początkowych, znajdujemy wszelkie materjały i narzędzia potrzebne do drobnych robót, które rozwijać mają zarazem biegłość ręczną i zdolność spostrzegawczą dzieci, a obok obrazów ściennych do nauki poglądowej zbiory okazów dających podstawę do najrozmaitszych pogadanek przyrodniczych i techniczych. Poznajemy tu więc zboża i drze-

wa oraz ich przetwory, widzimy jak się przerabia wełna i bawełna, żelazo i skóra, z czego i jak otrzymuje się mydło, grzebienie, pióra stalowe, ołówki.

Są to wyroby własne Uranji, opatrzone zatym w objaśnienia polskie; zbiory te wciąż się mnożą, a wkrótce będzie ich szaśćdziesiąt.

Co się szkół wyższych tyczy, rzecz jasna, że przeważna część nagromadzonego materjału służy wiedzy przyrodniczej. Obok więc barwnych tablic zoologicznych i botanicznych, widzimy też zielniki i zwierzęta wypychane, zbiory muszel i owadów z wykazaniem ich przemian, najrozmaitsze preparaty w alkoholu przechowywane, okazujące budowę anatomiczną różnych typów zwierzęcych, rozwój jaja kurzego i t. p., wyroby plastyczne z masy papierowej i gipsu, typy etnograficzne różnych ras ludzkich i naturalne szkielety ludzkie; bardzo nauczająca jest tablica składana do anatomji człowieka, wielkości naturalnej.

Niemniej okazale przedstawia się i natura martwa w większych i mniejszych zbiorach mineralogicznych, dla szkół i dla uczniów; są także zbiory petrograficzne i paleontograficzne, oraz modele kryształów z drzewa i ze szkła, te ostatnie z osiami barwnemi.

W dziale aparatów fizycznych, obejmującym urządzenie całych gabinetów i pracowni, wzrok pociągają niewielkie skrzynki z „budownictwem fizycznym“, obejmujące przygotowane części rozmaitych machin i przyrządów, które uczeń sam składa, a ćwicząc się tym sposobem w robotach praktycznych znajduje w nich zachętę do samej nauki i lepiej ją rozumieć zaczyna. Gdy dotąd nasze zakłady mechaniczne wielkich przyrządów fizycznych nie są w możności wyrabiać, pragnąć przynajmniej należy, by zajęły się wyrobem takich drobnych zbiorów, stanowiących istne gabinety uczniowskie, które w Niemczech bardzo są już rozpo-

wszechnione. W skromniejszej mierze uwzględniona jest chemja w różnych przyborach prostych i odczynnikach.

Nader potrzebny układ miar metrycznych przedstawiony jest w okazach istotnych i na tablicach bardzo jasnych; dotąd są to tablice niemieckie, ale w krótce Uranja zaopatrzy się w tablice polskie zarówno miar metrycznych jak i polskich, które dotąd często jeszcze używają się w handlu, a dla prostego swego związku z układem metrycznym bardzo są nauczające.

Oprócz kart gieograficznych z napisami polskiemi i niemieckiemi znajdujemy też i inne obrazy, pomocne przy wykładzie gieografji, gieologji i kosmografji, dalej globusy różnej wielkości, tellurja i planetarja, wreszcie tablice historyczne do dziejów wszystkich okresów. Do dogodnego rozpościerania tablic służą dobrze oszklone ramy drewniane; w ramę taką tablica daje sią łatwo wsuwać i również szybko inną zastępować.

Zapytywano już nieraz, czy w zabiegach tych pedagogji dzisiejszej nie ma pewnej przesady; czy tak gorliwie troszcząc się o ułatwienie, udostępnienie i uprzyjemnienie nauki, nie przynosimy zarazem szkody umysłowi wychowańca, osłabiając jego jędrność i samodzielność; co się z trudem zdobywa, zakorzenia się głębiej. Zarzuty te wydają się wszakże gołosłowne, a w zakresie nauk doświadczalnych i obserwacyjnych zgoła bezzasadne. Ale nieufność budzić mogą urządzenia, które mają na celu uzmysławianie pojęć trudniejszych, wzmaganie wyobraźni zbyt słabej. Uwaga ta w szczególności tyczyć się może tak zwanych tellurjów, które wyobrażać mają bieg księżyca dokoła ziemi, toczącej się z kolei dokoła słońca. Są to przyrządy ulubione i dosyć rozpowszechniowe, nie sądzę jednak, by kiedykolwiek przyniosły istotną pomoc

w nauczaniu. Pomijając już, że z najsłabszym nawet przybliżeniem wyrażać nie mogą istotnych stosunków odległości i wielkości brył niebieskich, grubą swą mechaniką przytłumiają raczej wyobraźnię ucznia, aniżeli jej polot rozbudzają. Budowano też najrozmaitsze przyrządy, mające wyjaśniać poszczególne zjawiska astronomiczne, jak odmiany księżyca, zaćmienie lub poprzedzanie punktów równonocnych; wszystkie budzą podziw dla biegłości mechaników, którzy je obmyślili, ale nie sądzę, by w szkole okazały się przydatne. Jeżeli wyobraźnia przestrzenna, niezbędna do pojmowania budowy świata i dokonywających się w nim ruchów, nie zdołą się rozwinąć swobodnie, wszelkie te kręcące się kulki podpory jej nie dadzą.

Poglądu tego jednak nie podzielają wszyscy, a tellurja zawsze zapewne mieć będą zwolenników. Nie mam też bynajmniej pretensji, by je Uranja usunęła. Nie zyskałaby stąd zresztą wiele miejsca swobodnego, a tego miejsca pilno jej potrzeba. Zbiory rozpierają już ściany ciasnego lokalu; pomieszczenie obszerniejsze jest konieczne, by można było należycie rozejrzeć i poznać wszystko, co tam nagromadzono.

Trzeba to rzeczywiście zobaczyć i rozejrzeć, aby ocenić ogrom pracy, jaką w to włożyli kierownicy nowej instytucji. Że dokonać tego mogli w czasie tak krótkim, wytłumoczyć to może jedynie teorja energji długo przygotowywanej i tłumionej, a teraz wyzwolonej.

St. Kramsztyk.

Dzieci, a burza.

(przyczynek do studjów psychologicznych).

Gdy wicher zakołysze drzewami, oczy oślepi błyskawica, a powietrzem wstrząśnie przeciągły grzmot i najstarsi nawet ludzie, tacy co nie jedną już burzę w swym życiu widzieli, mimowoli poddają się wrażeniu i korzą się przed rozigranemi siłami przyrody. Cóż dopiero dzieci! I one muszą doznać i doznają w czasie burzy różnych wrażeń. Chcąc poznać bliżej te wrażenia, chcąc przekonać síę, co przemawia w czasie burzy silniej do ich duszyczek, przeprowadziliśmy odpowiednie badania.

Z obawy, aby wypytując kolejno o wszystkie zjawiska towarzyszące burzy, nie sugestjonować dzieci, nie poddawać im odpowiedzi, nie zadawaliśmy im żadnych pytań, nie układaliśmy kwestjonarjusza, poleciliśmy tylko opisać burzę, nie przerabiając poprzednio tego tematu. Na korzyść w ten sposób przeprowadzonego badania przemawia to, że dzieci w opisie poruszyły tylko to, co silniejsze na nich wywarło wrażenie.

Temat powyższy daliśmy do opracowania uczniom i uczennicom szkoły wiejskiej—synom i córkom rolników — i otrzymaliśmy 82 wypracowań chłopców i 85 wypracowań dziewcząt. Razem więc opisało burzę 167 dzieci.

Mała to bardzo liczba, by na podstawie jej można wysnuwać z całą pewnością jakie daleko idące wnioski — zachowamy też pod tym względem wszelką możliwą ostrożność — może jednak praca nasza pobudzi innych do naśladowania, a wtedy razem zebrane materjały porównane i odpowiednio opracowane, rzucą znowu pewne światło na stosunek dzieci do przyrody.

Wiek badanych dzieci przedstawia się następująco:

badano								
siedmioletnich	—	chłopców	3	dziewcząt	razem	3	dzieci.
ośmioletnich	7	„	9	„	„	16	„
dziewięcioletnich	5	„	13	„	„	18	„
dziesięcioletnich	6	„	20	„	„	26	„
jedenastoletnich	18	„	14	„	„	32	„
dwunastoletnich	14	„	14	„	„	28	„
trzynastoletnich	9	„	6	„	„	15	„
czternastoletnich	11	„	6	„	„	17	„
piętnastoletnich	11	„	—	„	„	11	„
szesnastoletnich	1	„	—	„	„	1	„
razem	82	„	85	„	„	167	„

Dla ułatwienia sobie pracy i łatwiejszego zorjentowania się w zebranym materjale możemy dane zawarte w odpowiedziach dzieci podzielić na siedm części, a mianowicie:

a) na odpowiedzi odnoszące się do zjawisk fizycznych, o których dzieci w swych odpowiedziach wspominają;

b) na odpowiedzi, czy i o ile burza wywołała

u autorów wypracowań uczucie strachu;

c) na odpowiedzi, co robią badane dzieci w czasie burzy;

d) na odpowiedzi, dające nam poznać, o ile dzieci zwracają w czasie burzy uwagę na zachowanie się innych ludzi;

e) o ile zwracają uwagę na zachowanie się zwierząt;

f) o ile zwracają uwagę na wyrządzone szkody.

g) na odpowiedzi, dające nam poznać pewne legiendy, wierzenia i t. p. przywiązane do burzy.

A. Jakie zjawiska fizyczne zauważyły badane dzieci w czasie burzy.

Bezwątpienia każde dziecko w czasie burzy słyszy grzmot, widzi błyskawicę, chmury, deszcz i t. d., nie każde jednak z tych zjawisk utrwala się tak silnie w duszy, by dziecię, opisując burzę, mogło wyliczyć wszystkie zjawiska, towarzyszące temu zamętowi w przyrodzie.

W wypracowaniach swych wspominają dzieci o grzmocie, błyskawicach, deszczu, wietrze, chmurach, gradzie, ciemnościach, dużej wodzie, piorunach, kurzawie i błocie.

W $^0/_0$ przedstawi się nam to następująco:

73 chłopców (t. j. 89$^0/_0$ zwróciło w czasie burzy główną uwagę na *błyskawice*, z pośród dziewcząt czyni to zaledwo 27.12$^0/_0$.

Trochę więcej, bo 31.77$_0/^0$ dziewcząt wspomina w swym wypracowaniu o *grzmocie*, a chociaż równocześnie i mniej chłopców wspomina o tym zjawisku, przecież różnica jest jeszcze dość znaczna, jeżeli zważymy, że uczyni to 73.17$^0/_0$ chłopców, czyli dwa razy tyle chłopców co dziewcząt.

O *piorunach*, które przeważnie tak chłopcy jak i dziewczęta uważają za coś innego niż błyskawice, mówi 34.26% chłopców 35.29% dziewcząt. Nie spotykamy więc tutaj tak znacznej różnicy jak poprzednio.

Chmury utkwiły w pamięci 8.53% chłopców zaś 38.82% dziewcząt; o *deszczu* mówi 34.14% chłopców i 41.35% dziewcząt; o *wietrze* 30.48% chłopców i 40% dziewcząt; o *gradzie* 31.70% chłopców i 24.71% dziewcząt; o *dużej wodzie* 40.24% chłopców i 18.82% dziewcząt; o *kurzawie* 6.09% chłopców, o *błocie* 1.17% dziewcząt.

Prócz powyżej przytoczonych zjawisk składających się na to, co dziecię nazywa burzą, znajdujemy jeszcze w opisach określenia ogólne jak: „w czasie burzy jest ciemno“, „jest smutno“, „jest czarno“, „jest pusto“. Do używania takich określeń skłonniejsze są dziewczęta niż chłopcy.

Na to, że w czasie burzy *jest ciemno* zwróciło uwagę 3.63% chłopców, a 11.7% dziewcząt; że *słońce nie świeci* 5.85% dziewcząt; że *jest smutno* 5.85% dziewcząt; że *jest czarno* 1.17% dziewcząt i że *jest pusto na polu* 1.17% dziewcząt.

Przeglądając powyższe obliczenia widzimy, że nie wszystkie zjawiska towarzyszące burzy oddziaływują jednomiernie na chłopców i na dziewczęta. Że tak rzeczywiście możemy przypuszczać, ponieważ do badania nie wyszukiwano więcej zdolnych chłopców, mniej zaś zdolnych dziewcząt, ani też w szkółce, do której chodzą badane dzieci, chłopcy nie są zdolniejsi od dziewcząt i nie opracowują zadań staranniej. Owszem dzieje się raczej przeciwnie.

Przypatrzmyż się teraz, które zjawiska silniej oddziaływują na chłopców, które zaś na dziewczęta.

Błyskawice, grzmoty, grad, duża woda i kurzawa to objawy burzy przemawiające silniej do chłopców,

pioruny, chmury, deszcz, wiatr i błoto do dziewcząt. Nie rozporządzając odpowiednim materjałem, nie możemy bez naciągania kusić się o wytłumaczenie dlaczego tak jest, a nie inaczej.

Poznawszy o ile jakieś zjawisko oddziaływa na chłopców i na dziewczęta, musimy jeszcze przypatrzeć się i poznać, czy i o ile wiek wpływa na to wyliczenie zjawisk towarzyszących burzy.

Na to pytanie odpowiedzieć możemy, że wiek odgrywa tutaj również pewną rolę. U dzieci siedmio i ośmioletnich, a więc najmłodszych z badanych, zarówno u chłopców jak u dziewcząt spotkaliśmy się tylko z wyliczeniem grzmotu i błyskawic, brakuje zaś w opisie wyliczenia innych zjawisk—jedna tylko ośmioletnia dziewczynka zauważyła, że w czasie burzy słońce nie świeci.

Nie u wszystkich też dzieci spotykamy wyliczenie wszystkich zjawisk fizycznych, towarzyszących burzy. Prawie wszystkie opisy pod tym względem są mniej lub więcej niedokładne, a im dzieci młodsze, tym też i opis niedokładniejszy. U dzieci siedmio i ośmioletnich obydwu płci spotykamy się mniej więcej stale pod tym względem z takim opisem: „Podczas burzy słyszę grzmot i widzę błyskawicę“. Przypuszczając, że na skąpość tego wyliczenia wpływać mogą takie powody jak to, że dzieci nie umieją jeszcze dokładnie wyrażać myśli swych na piśmie, poleciliśmy im opisać burzę ustnie, otrzymaliśmy jednak takie same rezultaty.

B. Czy i czego boją się badane dzieci w czasie burzy.

W czasie burzy boi się 56.88°/₀ badanych dzieci. I znowu spotyka nas niespodzianka, podczas bowiem

gdybyśmy sądzili, że dziewczęta więcej się boją niż chłopcy, przekonywamy się, że jest przeciwnie, bo 81.07% chłopców wspomina o strachu, dziewcząt zaś tylko 32.76%.

Różnice te możemy sobie w pewnej mierze tym tłumaczyć, że dziewczęta częściej przesiadują w domu i dla tego burza robi na nich mniejsze wrażenie, chłopców zaś, jako więcej przebywających w polu, częściej zaskoczy burza przy robocie lub pasaniu bydła, musi też na nich silniejsze wywierać wrażenie i łatwiej może wywołać uczucie bojaźni.

Rozpatrując poszczególne zjawiska pokolei tak, jak poprzednio, widzimy, że *burzy* t. j. wszystkiego co składa się na burzę boi się 35.09% chłopców i 22 23% dziewcząt; *grzmotu* boi się 15.73% chłopców i 7.02% dziewcząt; *błyskawicy* 10.89% chłopców i 2.34% dziewcząt; *piorunów* 9.68% chłopców i 1.17% dziewcząt; *błyskawic i piorunów* 3.63% chłopców; *deszczu* 1.21% chłopców.

Prócz tego 1.21% chłopców boi się tylko wtedy, gdy ich „burza spotka w polu“, 1.21%% boi się, żeby w niego nie trzasło, a 3.63% boi się, żeby nie zapaliło domu lub nie zabiło konia, albo jakiego innego bydlęcia.

Odnośnie do otrzymanych wyników możemy przypuszczać, że dzieci wiejskie nie obawiają się tak bardzo burzy, chociaż nawiasem mówiąc, burza na wsi silniejsze robi wrażenie i groźniej się przedstawia niż w mieście. Ciekawe byłoby porównanie pod tym względem dzieci wiejskich i miejskich.

Chociaż tylko 56.88% badanych dzieci wspomina w swych wypracowaniach o doznawanym w czasie burzy strachu, śmiało przypuszczać możemy, że więcej dzieci boi się burzy, obawa ta jednak nie jest zbyt silna i dla tego dzieci nie piszą o niej.

C. Co robią badane dzieci w czasie burzy.

Zachowanie się dzieci w czasie burzy może rzucić pewne światło na uczucia, jakich doznają, na usposobienie i t. d.

W wypracowaniach dzieci znajdujemy pod tym względem obfity materjał.

Dzieci w czasie burzy modlą się, siedzą spokojnie, uczą się, uciekają do domu sami lub z bydłem, robią przekopy w polu, zbierają siano lub zboże, świecą gromnice, świece z Kalwarji, śpiewają suplikacje i t. p.

Największa część dzieci w czasie burzy *modli się*. I tak modli się 42.68% chłopców i 72.94% dziewcząt; świeci gromnice, świece z Kalwarji i t. p. 13.41% chłopców i 15.73% dziewcząt; śpiewa suplikacje 10.89% dziewcząt.

„*Siedzi spokojnie w czasie burzy*“ 5.85% chłopców i 9.68% dziewcząt, nic nie robi 1.17% chłopców, patrzy na pole 1.17% chłopców, uczy się 3.63% dziewcząt.

„*Ucieka do domu lub z bydłem*“ 26.11% chłopców i 8.47% dziewcząt.

„*Robi przekopy, spuszcza wodę, składa siano w kopy*“ i t. p. 16.38% chłopców.

„*Zatyka kominy, zamyka drzwi i okna*“ 19.53% chłopców i 18.15% dziewcząt.

Jak widzimy z tego, bardzo mała część dzieci (mniej chłopców niż dziewcząt) stara się zastosować w życiu znane sobie z książki prawidła, odnoszące się do zachowania się w czasie burzy.

Tu muszę jeszcze zaznaczyć, że to, iż w czasie burzy pracami w polu, kopaniem rowów i t. p. zajęci są tylko chłopcy, nie dzieje się dla tego jakoby wieśniak nasz więcej oszczędzał dziewczęta, lecz jedynie z tego powodu, że dziewczęta, jak mi to kilku wieś-

niaków tłumaczyło, nie nadają się do takiej pracy, ponieważ omaczają się, „oszlompią“, a niewiele pomogą.

To, że w czasie burzy ucieka 26.11% chłopców, a tylko 8.47% dziewcząt, nie dowodzi, jakby to ktoś mylnie mógł sądzić, tego, że dziewczęta nie uciekają, bo wiedzą o tym, że w czasie burzy powinno się iść powoli, Dziewczęta nie uciekają, bo bawiąc dzieci, przebywają więcej w domu lub też koło domu, chłopcy zaś więcej pasą bydło i dla tego częściej przebywają zdala od domu.

D. Czy i o ile dzieci w czasie burzy zwracają uwagę na zachowanie się innych ludzi.

Z opisu burzy przekonaliśmy się, że dzieci w czasie burzy zwracają uwagę na to, co się koło nich dzieje, na to, co robi w czasie burzy i jak się zachowuje ich otoczenie.

Każde prawie dziecko w swym wypracowaniu, pisząc o zachowaniu się innych ludzi w czasie burzy, ma na myśli swych rodziców i najbliższe rodzeństwo. Że spostrzeżenia dzieci są słuszne, bardzo łatwo może się o tym przekonać każdy, kto był w czasie burzy w chacie włościanina i przypatrzył się, co on robi.

Przedewszystkim w czasie, kiedy najczęściej u nas burze panują, rolnik mało kiedy siedzi w domu — ma bowiem pracę na polu. Zaskoczony przez burzę przy pracy, naturalnie ucieka do domu, gdy dom daleko ucieka do lasu lub kryje się gdzie może. Ten popłoch, jaki burza sprowadza, te ucieczki z pola zaobserwowało szesnastu chłopców i trzydzieści pięć dziewcząt.

Ci wieśniacy, którzy są w domu, czując swą niemoc, obawiają się o swe plony, modlą się, śpiewają pieśni pobożne i t. p. Zauważyło to pięciu chłopców i dwadzieścia pięć dziewcząt.

Inni siedzą spokojnie, poglądając z trwogą na ogniem ziejące niebo — o czym wspomina 4 chłopców i 9 dziewcząt.

Inni jeszcze boją się i widocznie obawę tę okazują, ponieważ w opisie burzy wspomina o tym dwuch chłopców i cztery dziewczęta.

Są wreszcie i tacy, którzy pilnują młyna, by im go woda nie zabrała, idą w pole zobaczyć co się dzieje ze zbożem lub, korzystając z wolnej od pracy w polu chwili, naprawiają buty. O tych zajęciach swych rodziców w czasie burzy wspomina trzech chłopców i dwie dziewczyny.

Nie tylko jednak na zachowanie się starszych w czasie burzy zwróciły dzieci uwagę. Kilkoro zauważyło zachowanie się małych dzieci w czasie burzy i ci z powagą dorosłych powiadają, że „małe dzieci“ w czasie burzy krzyczą i uciekają do domu do matki. Wspomina o tym w swych wypracowaniach dwuch chłopców i sześć dziewcząt.

Zestawiając powyższe wyniki, widzimy, że zachowanie się innych ludzi w czasie burzy zaobserwowało trzydzieści jeden chłopców i ośmdziesiąt pięć dziewcząt. Podczas więc gdy 37.44% chłopców wspomina o tym, co robią w czasie burzy ludzie, czyni to samo 100% dziewcząt. Lecz znowu nie możemy na tej podstawie twierdzić, jakoby dziewczęta odznaczały się większą bystrością niż chłopcy, lecz musimy zaznaczyć, że prawdopodopnie dla tego zaobserwowały one więcej, co robią inni ludzie w czasie burzy, ponieważ, jak to już zaznaczyliśmy raz, więcej przebywają w domu.

E. Czy i o ile zwróciły dzieci uwagę na zachowanie się zwierząt w czasie burzy.

W swym opisie burzy wspominają dzieci o zachowaniu się zwierząt; naturalnie na te zwierzęta zwró-

ciły dzieci większą uwagę, z którémi spotykają się częściej—a więc przedewszystkim uderzyło ich zachowanie się zwierząt domowych: bydła, koni, świń, kur, a następnie zachowanie się leśnych śpiewaków.

Wszystkie odpowiedzi są mniej więcej trafne. Brzmią one:

a) odnośnie do bydła zauważono:

bydło wyrywa się z ręki:	1	chłopiec	6	dziewcząt,
bydło ucieka	20	„	14	„
ryczy przestraszone	5	„	5	„
boi się	1	„	5	„
kurczy się	1	„	—	„
garnie się do stajni	1	„	—	„

razem 29 chłopc. i 30 dziewcząt zauważyło jak się zachowuje bydło w czasie burzy.

b) o zachowaniu się koni pisze trzech chłopców, że się wyrywają z ręki i nie można ich utrzymać;

c) trzech chłopców również wspomina, że świnie kwiczą w czasie burzy;

d) o kurach piszą:

kwoka zbiera kurczęta i ucieka	1	chłopiec	—	dziewcząt,
kogut bije kury	—	„	1	„
kury krzyczą	—	„	1	„
kury idą spać na grzędę	—	„	8	„

razem 1 chłopiec i 10 dziewcząt.

Ogółem na zachowanie się zwierząt i ptactwa domowego w czasie burzy zwróciło uwagę 42.12% chłopców i 48.40% dziewcząt.

Co do ptasząt, żyjących na swobodzie, zauważyły dzieci:

że ptaki uciekają do gniazd	7	chłopców	—	dziewcząt,
że się kryją	1	„	15	„
że uciekają	3	„	16	„
że się tulą pod drzewa i strzechy	1	„	—	„

że krzyczą	1	chłopców	—	dziewcząt,	
że latają nisko	4	„	—	„	
że milkną	5	„	—	„	
że są niespokojne	—	„	1	„	
razem	22	chłopc. i	32	dziewczęta	

wspomniały, opisując burzę, o zachowaniu się w czasie burzy leśnych ptaków.

Wogóle na zachowanie się zwierząt w czasie burzy zwróciło uwagę 67.86% chłopców i 87.12% dziewcząt. Widzimy z tego, że chłopcy bardziej zwracali w czasie burzy uwagę na zachowanie się zwierząt niż ludzi—dziewczęta zaś przeciwnie.

F. Na jakie szkody, wyrządzone przez burzę, zwróciły dzieci uwagę.

Naturalnie zupełnie nie możemy się dziwić, że że wśród szkód, wyliczonych przez dzieci przy opisywaniu burzy, spotykamy przedewszystkim szkody, wyrządzone przez burzę na polach— przeciwnie dziwić byśmy się musieli gdyby było przeciwnie, gdyby dzieci wiejskie, synowie i córki rolników, szkód tych nie zauważyli.

Dzieci wyliczają następujące szkody:

w czasie burzy woda				
zalewa siana	10	chłopców	1	dziewczyna
zabiera kopy	6	„	1	„
niszczy zboże	21	„	24	„
niszczy ziemniaki	2	„	9	„
przewraca snopki	1	„	—	„
muli łąki	1	„	—	„
psuje drogi	5	„	—	„
razem	46	chłopców i	41	dziewcząt.

Między dalszemi szkodami, po szkodach wyrzą-

dzonych w płodach rolnych, drugie miejsce zajmują szkody wyrządzone w ogóle pomiędzy roślinami.

burza niszczy drzewa	24 chłopców	22 dziewcząt,
burza wyrywa rośliny	1 „	— „

razem 25 chłopców i 22 dziewcząt.

Trzecie miejsce zajmują szkody wyrządzone na „osiedlu“, a więc koło domów:

burza niszczy domy i łamie strzechy	9 chłopców	1 dziewczyna,
burza porywa stodoły	1 „	— „
„ trzęsie jabłka	2 „	1 „
woda włazi do piwnic	1 „	— „

razem 13 chłopców i 2 dziewcząt.

Czwarte miejsce zajmują szkody ogólne:

burza nanosi kamieni na łąkę i kosa się psuje	1 chłopiec	— dziewcząt,
zabija ludzi	1 „	— „
kapelusze porywa	1 „	— „
zleje na pastwisku	1 „	1 „
domy zapała	— „	1 „

razem 4 chłopców i 1 dziewczyna.

Razem o szkodach wyrządzonych przez burzę wspomina 91.28% chłopców i 79.86% dziewcząt.

G. O jakich legiendach i wierzeniach wspominają dzieci w czasie burzy.

Zaprzeczyć się nie da, że zarówno u ludów, stojących na nizkim stopniu kultury, jak i u dzieci baśnie, legiendy, zabobony odgrywają w życiu bardzo ważną rolę — kilkanaścioro też dzieci wspomina w opisie burzy o dzwonkach loretańskich, paleniu świec z Kalwarji, świeceniu gromnic i t. p. Są to zdaje się wierzenia najbardziej rozpowszechnione.

O ile jednak w opisie dzieci często wspominają o tym, o tyle bardzo ich mało pisze o opowiadaniach jakie słyszeli.

I tak jeden tylko opowiada, że raz jechał parobek do lasu, nie miał szkaplerza i zabił go piorun; jeden pisze, że raz szło dwuch ludzi, jeden zdjął przed figurą kapelusz, a drugi nie tylko nie zdjął lecz owszem zapytał towarzysza: cóż to przed kamieniem będziesz czapkę zdejmował, i gdy poszli dalej „błyskawica go przeraziła“ (sparaliżowała go); a jeden znów opowiada, że było dwuch chłopców złych i Pan Bóg spuścił na nich deszcz, że ich tak „słało“, że iść nie mogli.

Ten mały zasób legiend i opowiadań nie pochodzi stąd, jakoby tak mało tylko dzieci znało pododne opowiadania, lecz poprostu stąd, że polecając dzieciom opisać burzę, badający nie udzielali im żadnych wskazówek i nie wspomnieli, że i takie rzeczy pisać trzeba. To, że tych trzech chłopców przytoczyło w opisie powyższe opowiadania, tłumaczę sobie tym, że takowe słyszeli, jak mi to powiedzieli, niedawno.

Jeden tylko z chłopców zwrócił uwagę w opisie swym na to, jak świat wygląda po burzy i pisze, że jest ślicznie, ptaki świegocą, otrzepują pióra, wyłażą z gniazd, a w powietrzu aż pachnie.

Józef Ciembroniewicz.

Z dziejów szkolnictwa elementarnego w Anglji.

Duch reform, świat wiecznie odradzającego ludzkość postępu, łudzi niekiedy przygodnych obserwatorów swą pozorną martwotą. Przyzwyczajenia i tradycje przez chwilę święcą wielki tryumf zwycięstwa nad nieznanym, nowym. Wrogowie postępu składają przysięgi, że świat pójdzie dalej szerokim, utartym gościńcem. Przez chwilę trwa złudzenie, lecz nie dla tych, co przejęci pragnieniem nowych, lepszych dróg czuwają u wrót przyszłości. Ci dojrzą, że dążenie do ideału żyje w najjałowszych czasach, odczują drgnienia nowej myśli, zaznaczone protestem przeciw tradycjom, niezadowoleniem, buntem. Tych duch reform nie łudzi swą pozorną martwotą, nowe drogi nie są dla nich utopją, wywołującą uśmiech pobłażliwy, chaosem, krzyczącym głosem wielkim o szufladkowe porządki.

Żyjemy właśnie wśród tak zwanego chaosu. Zalewa nas fala projektów i niesie ku nieznanym brzegom. Tu i owdzie otwierają się perspektywy na nowe lądy, rozszerza się możliwość popełnienia nowych błędów.

Stare dziedziny życia przybierają w innym oświetleniu odmienne kontury. Duch reform stwierdza swe istnienie, swą żywotność czynem, potrąca o zardzewiałe wytwory wieków, które ku żalowi niewielkiej tylko garstki czcicieli starych ołtarzy rozsypują się w gruzy. O takie stosy gruzów potrącamy ciągle, jeżeli chcemy przeniknąć do tej dziedziny życia, która stwarza nowe pokolenia — dziedziny wychowawczej.

W drugiej połowie XIX w. zrodziła się wielka liczba zagadnień pedagogicznych niemal na całym kontynencie Europy, lecz może nigdzie nie wywołała takiego przewrotu jak w Anglji, co tym silniej się uwydatnia, że cały ten szereg zmian dotknął dziewicze przestrzenie wykształcenia kobiet. Zdawna bowiem wśród społeczeństw kulturalnych istniał zwyczaj wznoszenia murów chińskich między kształceniem dziewcząt i chłopców, murów, poza które kobietom wyjrzeć nie było wolno. I chociaż *członkowie kulturalnych społeczeństw* wiedzieli dobrze, że ani jedna grupa społeczna nie może się rozwijać poza resztą innych, że tylko wtedy trwały rozwój jest możliwy, gdy organizm społeczny oddycha pełną piersią, to jednak wyłączyli kobiety z życia umysłowego i stworzyli tak zwaną kwestję kobiecą. Trzeba jednak być bardzo zaślepionym i krótkowidzem, aby tę kwestję nazywać tylko kobiecą; wiąże się z nią cały szereg spraw ogólnoludzkich, których ważność odczuwa chyba każdy człowiek myślący.

Każdy kraj składa kontrybucję na rzecz wszechświatowej kultury. Wielka Brytanja ze swą odrębną formą rządu ma też pedagogiczną misję; rozbudza ducha centralizacyjnego, skupiającego i promieniującego siły umysłowe narodu, silną wiarę w konieczność samorządu szkolnego, pragnienie wolności, wolności su-

mienia, miejsca dla indywidualności, rozwoju, odpowiedzialności za siebie.

W ostatnich czasach najsilniej uwydatnia się w Anglji reforma w nauczaniu dziewcząt, zwłaszcza w wykształceniu t. zw. średnim, gdzie najwyraźniej występuje różnica między kształceniem obu płci. Szkoła średnia była przez długi czas szkołą klasową, a jako taka nie miała wpływu na cały naród. W ciągu ostatniej połowy XIX stulecia powstała w Anglji dość duża ilość żeńskich szkół średnich. Zanim jednak do tego doszło, kobiety w Anglji przez parę wieków były zupełnie pozbawione możności kształcenia się, zwłaszcza po upadku klasztorów, które słusznie mogły nosić nazwę „she schools“—szkół żeńskich. Aż do Reformacji kształcenia dziewcząt pozostawało całkowicie w rękach kościoła. Szkoły klasztorne, prowadzone przez zakonnice, przyjmowały dzieci różnych stanów, ale dzieliły się na 2 grupy: szkoły dzienne, przeznaczone dla dzieci ubogich, i tak zwane pensje, gdzie córki szlachty otrzymywały wykształcenie wyższe. Na czym polegała ta wyższa stopa nauczania, zarówno jak i pośledniejszy jego gatunek dla ubogiej dziatwy, trudno dla braku źródeł określić; pewną jest rzeczą, że wychowanie było przesiąknięte rutyną religijną i ze specjalnym nakładem sił pielęgnowało niezachwianą wiarę w przeznaczenie kobiety. Istniała teorja, gorąco wyznawana przez wielu pionierów Reformacji, że dla kobiety poza małżeństwem i nauczycielstwem niema innego pola do pracy, że skoro przeznaczona jest do życia domowego, rozwijanie inteligiencji jest zupełnie zbyteczne.

Upadek szkół religijnych za Henryka VIII zadał cios systematycznemu kształceniu kobiet na długi szereg lat.

Wyłączona ze szkół gramatycznych (grammar

schols), a pozbawione klasztornych, kobiety otrzymywały wykształcenie w domu w takim kierunku, który teraz nazwalibyśmy specjalnym, technicznym; składało się ono z całego szeregu zajęć domowych, a więc: gotowania, tkactwa, przędzenia, pieczenia chleba, skąpych wiadomości z chirurgji i medycyny, prania, szycia. Bardzo niewielka ilość kobiet korzystała z dobrodziejstw szkolnictwa, w którym przeważały szkoły gramatyczne. Zapewne nauczanie w domu przyniosło znacznie więcej korzyści, wiemy bowiem ze sprawozdań Komisji Szkolnej za r. 1865—67, że uczniowie szkół gramatycznych uczyli się łaciny w ciągu lat 5-ciu, a wychodząc ze szkoły, nie umieli w tym języku czytać.

Po upadku purytanizmu zrodziła się idea, że kobietę należy udoskonalić, uczynić pociągającą, wykształcić na zabawkę dla mężczyzn; podług ówczesnych poglądów kobieta powinna była umieć grać, śpiewać, mówić obcemi językami, tańczyć. „Talenty“ te nosiły miano „cnót“. Ale i kobiety z „cnotami“, rozwiniętemi taką drogą, miały bardzo wielu niechętnych; utrzymywał się ciągle jeszcze pogląd, że kobieta poza gospodarstwem nie powinna wiedzieć o niczym.

Zdarzały się wśród kobiet sfer wyższych wyjątki, które, przezwyciężając trudności, wbrew ogólnemu nieuctwu zdobywały wysokie wykształcenie. Takie kobiety wystawiały się na powszechne pośmiewisko, gdyż autorytety owych czasów twierdziły niezmiennie, że nauka „nie jest dla kobiet“, że kobieta uczona jest śmieszną anomalją. Ucisk kobiet był widoczny, a kiedy klasy pracujące zaczęły zabiegać o zdobycie swobód politycznych, nastąpił najsilniejszy moment ich poniżenia: bill reform Johna Russell objaśnił, że we wszystkich aktach, tyczących się oswobodzenia proletarjatu, pod wyrazem: osoba należy rozumieć tylko mężczyzn; kobiety były pominięte zupełnie.

Poczucie sprawiedliwości, konieczność dopuszczenia kobiet do studjów wyższych zrodziły się dopiero przy końcu wieku XIX. W tymże czasie przez Narodową Ligę Edukacyjną (National Education Leagne) została sformułowana myśl, że każde dziecko winno być kształcone; w pojęciach średniowiecza wykształcenie otrzymywać winni byli ci, którzy posiadali ku temu wybitne zdolności, lub którym nauka była potrzebna do zdobycia wyższego stanowiska. Stąd wniosek, że uznawano zupełnie prawa zdolnego a ubogiego chłopca, w poprzek jednak tym prawom stawało inne: jak najszybsza możność zarobkowania i wzbogacania się. Bogactwo to była najwszechmocniejsza siła dośrodkowa w życiu społecznym, siłę odśrodkową, przeciwdziałającą stanowiła potrzeba kształcenia się, wegietująca tu i ówdzie wśród jednostek. Nie należy bowiem przypuszczać, że klasy średnie i wyższe tak bardzo łaknęły wiedzy. Warto przytoczyć zdanie jednego z ojców, wypowiedziane w wieku XVI: „Przysięgam na Boga, że wolałbym, aby mój syn wisiał, niż żeby miał się poświęcić literaturze. Literaturę winniśmy zostawić chłopom“. To przekonanie z biegiem czasu uległo zmianie, lecz jedna z jego składowych części przetrwała do XVIII wieku, sformułowana w poglądzie, że nauka nie jest wcale zajęciem, odpowiednim dla gentelman'a, a istnieje i dzisiaj jeszcze, że nie jest—dla robotnika.

Niektórzy pisarze twierdzą, że szkoły początkowe powstały w Anglji w czasach Reformacji. Wiemy, że 300 szkół gramatycznych założono w latach między panowaniem Henryka VII a Jakóba I, ale udział klas ubogich w tych szkołach polegał na dopuszczeniu do nich tylko chłopców zdolnych. W 1589 r. wyszło prawo, wyraźnie mówiące, że szkoły gramatyczne i uniwersytety są przeznaczone jedynie dla ludzi bogatych.

W 1604 r. kościół otrzymał władzę kontrolowania szkół, których liczba ciągle wzrastała; powstało około 700 szkół parafjalnych, co w stosunku do potrzeb i terytorjum miało wartość i wpływ minimalny. Kiedy rozpoczęły się walki między zwolennikami kościoła anglikańskiego i purytanami, zjawiły się prawa, zabraniające uczęszczać do szkół prywatnych i państwowych tym, którzy nie są członkami kościoła anglikańskiego. Równocześnie zjawiło się Stowarzyszenie w celu rozpowszechniania nauki chrześcijańskiej (the Society for Promoting Christian Knowledge), które z wielką energją zabrało się do szerzenia oświaty wśród klas ubogich. Program jego działalności był bardzo umiarkowany: dzieci winne być uczone w zasadach kościoła anglikańskiego, znać zasady katechizmu, umieć czytać i pisać. Jakkolwiek bardzo skromne, było to jednak zapoczątkowanie nauczania powszechnego. Stowarzyszenie powstało w Londynie w 1699 r., a I szkołę początkową założyło w 1704 r.

Szkoły niedzielne istniały w Anglji jeszcze przed rokiem 1780. W dni świąteczne w kuchniach i stodołach wiejskich zgromadzano dzieci, niekiedy trzykrotnie w ciągu niedzieli, jedynego dnia w tygodniu, kiedy można było mieć na nie jakikolwiek wpływ.

Szkoły niedzielne miały bardzo wielu wrogów wśród klas posiadających, które twierdziły, że tylko nauczanie religji może być w wynikach dodatnie, gdyż oduczy od kradzieży własności pańskiej, umiejętność czytania i pisania wniesie do ludu pierwiastki destrukcyjne i uniemoralniające.

Na początku XVIII wieku zjawili się dwaj reformatorowie systemu kształcenia i wywołali ruch w szkolnictwie: byli to Dr. Andren Bell i Joseph Lancaster. Bell, z pochodzenia Szkot, należący do kościoła episkopalnego, wbrew swom spółziomkom obawiał się podnie-

sienia umysłowego poziomu wśród biednej warstwy ludności. Był to człowiek zimny, niezdolny do zrozumienia równości praw dla wszystkich; podług niego przeznaczeniem pewnej warstwy ludności w każdym społeczeństwie jest ciężka praca, innej — bogactwa i przywileje. Lancaster, pełen entuzjazmu dla wiedzy i zapału do pracy, twierdził, że szkoła winna być dostępna dla wszystkich warstw społecznych; aby pokonać trudności, które powstały wskutek rozłamu między wyznawcami kościoła anglikańskiego i dysydentami, wyłączał on zupełnie z nauczania szkolnego religję. Bell i Lancaster stworzyli t. zw. system monitorjalny, polegający na nauczaniu dzieci młodszych przez starsze.

Sprawa nauczania powszechnego posuwała się naprzód bardzo leniwie. Tymczasem ludność i bogactwo kraju wzrastały z raptowną szybkością; oświata i wszystko to, co nazywamy sztuką i kulturą narodu, pozostały daleko poza przemysłem, wytworzonym przez mąsy ciemne, używane jako maszyny do pracy ręcznej. Zadawalniano się bujnym rozwojem życia handlowego i nadawano mu szumnie brzmiącą nazwę postępu. Dopiero przy końcu wieku XVIII powstało przekonanie, że państwo powinno rozniecić liczne ogniska oświaty i pomyśleć o tych klasach ludności, które wytworzyły i gromadziły kapitały w rękach klas wyższych. Zaczęto zakładać liczne szkoły parafjalne i udzielać im zapomogi na utrzymanie. Trudności religijne mnożyły się bezustannie. Istniało prawo, że nauczycielem szkoły zostać może tylko członek kościoła anglikańskiego, wskutek czego kandydat dla otrzymania miejsca w szkole musiał przedstawiać świadectwo księdza swej parafji, a w r. 1840 nad nowo ustanowioną inspekcją szkolną utworzono kontrolę kościelną w ten sposób, że świeżo obrani inspektorowie nie mieli prawa przystąpić do swych obowiązków, dopóki nie uzyskali sankcji od

prymasa. Nonkonformiści położyli veto przeciwko interwencji kościoła, skąd wynikła długa walka. Podczas gdy sekty wiodły ze sobą spór, dzieci pozbawione były nauki. W wielu parafjach szkół zupełnie nie było, w innych do szkół istniejących rodzice nie chcieli dzieci posyłać. Tak naprzykład, w parafji, gdzie znajdowało się 759 mieszkańców, do szkoły uczęszczało 20 chłopców i 5 dziewcząt. Nauczanie, jeżeli można użyć wogóle takiego słowa do określenia tego, co się tam działo, odbywało się w jednym pokoju, używanym przez nauczyciela i jego rodzinę na sypialnię, bawialnię i kuchnię.

Częstokroć szkoła mieściła się w spichrzu, posiadającym jedyne małe okienko, a że ławek nie było zupełnie, więc dzieci siedziały na ziemi. Nieraz w szkole ani jednej książki. Nauczyciele obok swego fachu, do którego brali się jedynie dla tego, że nie szedł im dobrze handel lub rzemiosło, uprawiali inne rodzaje pracy. (Pewien ślepy nauczyciel, wysłuchując lekcji, zadanej dzieciom, obracał magiel swej żony. Kiedy przełożona szkoły urządzała wielkie pranie, dzieci pozostawały pod dozorem sąsiadów lub starszego z pośród uczniów). W szkole, założonej przez British and Foreign School Society, w jednym pokoju mieściło się do 600 dzieci; nauczanie prowadził jeden nauczyciel i paru monitorów. Brak oświaty w owych czasach był uderzający. Między rokiem 1845—1850 40% kobiet składało na aktach ślubnych zamiast podpisów krzyżyki, 33% mężczyzn robiło to samo. Około roku 1860 57% w armji brytańskiej nie umiało ani czytać ani pisać. Ręce rządu były związane przez walki sekt. Zwolennicy kościoła anglikańskiego i dysydenci żyli w ciągłej obawie, że zostaną zwyciężeni przez swych przeciwników i nie dopuszczali do żadnych reform. Wielkie zasługi na polu oświaty w owych smutnych czasach

położyły stowarzyszenia i komisje, które z niezwykłą energją podjęły pracę nad kształceniem ludu. Powstawały one w różnych częściach kraju, były niezależne, ale działały w porozumieniu. (W Londynie w ciągu lat 30-tu powstało 60 stowarzyszeń.

Opieka państwa nad nauczaniem początkowym rozciągnięta została w r. 1832; ofiarowało ono wtedy 20,000 f. st. na cele kształcenia ludu. Od tego czasu suma, udzielana przez państwo, wzrastała bezustannie, co powodowało zakładanie coraz nowych szkół, które utrzymywały się z funduszów państwowych. W parę lat potym utworzono Komitet Rady (the Commitee of Counsel), którego zadaniem było sprawdzać przy pomocy specjalnych inspektorów, czy szkoła istotnie potrzebuje funduszów, czy zasługuje na poparcie.

Szkoła, w której Pismo św. nie było chociażby odczytywane od czasu do czasu, nie otrzymywała zapomogi wcale. Istniała jednak wolność sumienia, i rodzice, który nie chcieli, aby ich dzieci uczyły się religji, mogły każdej chwili uwolnić je od tego. Do kościelnych szkół uczęszczały dzieci tylko rodziców wierzących.

Nauczanie dawało wyniki bardzo mierne. Ze sprawozdania za rok 1845 dowiadujemy się, że na 6 dzieci jedno tylko czytało płynnie Pismo św., a wiele z nich nie mogło przeczytać ani jednego zdania z książki innej, świeckiej. Prawie połowa dzieci, opuszczając szkołę, nie umiała czytać, inne czytały mechanicznie, bez zrozumienia. Było to wynikiem niedostatecznego przygotowania nauczycieli i złego systemu używania monitorów, którzy mogli pracować dobrze pod okiem tak pełnego zapału człowieka, jakim był Lancaster, ale stawali się narzędziem zła w rękach leniwego i apatycznego nauczyciela.

Zupełnie nierozwinięci chłopcy i dziewczęta kie-

rowali dziećmi, które od nich nie mogły nauczyć się niczego; cały wysiłek młodych nauczycieli był skierowany ku temu, aby dzieci siedziały spokojnie.

W rok potym wprowadzono zaczerpnięty z Holandji system nauczycieli-uczniów (pupil teachers). Młodzież od lat 13 do 18 zdobywała wykształcenie specjalne pod okiem głównego nauczyciela przed lub po godzinach szkolnych.

Po dwuletnim nauczaniu w szkole kandydaci na nauczycieli otrzymywali świadectwa nauczycielskie. Ponieważ kształcenie młodych kandydatów zabierało nauczycielom zbyt wiele czasu i niezawsze było prowadzone dobrze, Rada szkolna utworzyła organizacje, tak zwane Pupil Teachers Centres, gdzie 2400 kandydatów na nauczycieli obojga płci otrzymywało gruntowne przygotowanie w zakresie swego fachu, a równocześnie praktykowało w szkole pod okiem nauczyciela.

Obok wielkich braków, o jakie co krok potrącać trzeba przy przeglądaniu ówczesnego systemu szkolnego, istniała jeszcze jedna ogromna trudność: brak środka na sprowadzenie dzieci do szkół. Koło roku 1870 Departament Edukacyjny (Education Departament) wydał cały szereg praw i postanowień, tyczących się organizacji szkolnictwa; każde dziecko między 5-ym a 13-ym rokiem życia obowiązane było uczęszczać do szkoły. Akty późniejsze zaprowadzają wyraźny przymus szkolny i zabraniają używania do pracy dzieci do lat 10-ciu. Rodzice, zaniedbujący kształcenia dzieci, podlegają karze; specjalni urzędnicy czuwali nad opornemi, sprawdzali, dla czego dzieci zapisane do szkoły nie uczęszczają. Akt z r. 1891 wprowadza w życie szkoły bezpłatne, których w 1895 r. było już 16,403; obok tych 3,132 pobierało pewną opłatę, 114—zwykłe wpisy. W tymże roku liczba dzieci, zapisanych do szkół elementarnych państwowych i prywatnych (Board

and Voluntary schools), wynosiła 5,325,000 na 30,394,000 mieszkańców. Państwo wydało na szkoły 1,942,000 f. st. (18,449,000 rb.) Wydatek na jedno dziecko w szkołach prywatnych wynosił 1 funt sterl. 18 szylingów $11^1/_4$ pensa (rb. 18 kop. 59) w państwowych 2. f. st. 10 sz. $1^3/_4$ p. (rb. 23 kop. 87).

Program dla szkół elementarnych żeńskich jest następujący: czytanie, pisanie, arytmetyka (angielski, historja, gieografja, szycie, śpiew) dokładne zaznajomienie z jednym z pośród przedmiotów takich, jak: algiebra, chemja, gospodarstwo, francuski. Gimnastyka jest obowiązująca zarówno dla chłopców jak i dla dziewcząt.

Różnica między programem szkolnym dla chłopców i dziewcząt polega na tym, że gdy szycie jest obowiązkowym przedmiotem przy nauczaniu dziewcząt, dla chłopców takim jest rysunek. Poziom wiadomości arytmetycznych jest obniżony specjalnie dla dziewcząt uwzględniając dużą ilość godzin (4 lub 5 godzin w tygodniu), poświęconych na naukę szycia lub gotowania. Chcąc dojść do doskonałości w rzemiośle, do którego często nie mają zamiłowania, a które wobec istnienia maszyn staje się niemal zupełnie zbytecznym, dziewczęta zaniedbują się w historji i gieografji, tracą możność rozwijania zmysłu obserwacyjnego, jaką daje rysunek, nie rozwijają w sobie dokładności i sumienności przez szerokie traktowanie arytmetyki. Chłopcy specjalizują się w pewnym rzemiośle dopiero po kilku latach przebywania w szkole. Dziewczęta uczą się szyć już na najniższym stopniu nauczania. Wogóle wszelkie aksjomaty wykształcenia rozumnego ulegają gruntownym zmianom, jeżeli idzie o kształcenie dziewcząt.

Należałoby tutaj utworzyć prawo, mocą którego

to, co za dobre uważa się dla chłopców, winno być uznane za takie i dla dziewczynek i odwrotnie.

Do słabych stron wykształcenia elementarnego w Anglji należy zaliczyć małą stosunkowo ilość dzieci w szkołach nietylko tych okręgów, gdzie przymus szkolny nie jest ściśle przestrzegany, ale i tam, gdzie wiele dzieci jest zapisanych w poczet uczniów. Na 100 dzieci zapisanych uczęszcza do szkoły 81, 61.

Trzeba zwrócić uwagę na to, że trzyletnie dzieci już przychodzą do szkoły i one to stanowią znaczny kontyngens opuszczających lekcje. Ilość uczniów w jednej klasie jest często niesłychanie duża: 70, 80, 90, a nawet 100, co naturalnie utrudnia nauczanie i wzajemny stosunek nauczyciela do ucznia. Departament edukacyjny, uznając złe skutki takiego nagromadzenia dzieci, stara się temu zapobiec, lecz jak dotąd przeciwdziała dosyć opieszale. Dzieci opuszczają szkołę zbyt młodo. Jeżeli dziecko przeszło przez 6 oddziałów, a ma lat dopiero 11-cie, to opuszcza szkołę i jest zupełnie wolne od uczęszczania do niej. Starano się temu zaradzić przez utworzenie szkół wieczornych (Evening Continuation Schools), które są wyższym stopniem systemu elementarnego. Zorganizowane w 1892 roku, w 1895 r. posiadały 270,000 uczniów. Program tych szkół jest bardziej techniczny, specjalny.

Na zakończenie warto cośkolwiek powiedzieć o płacy nauczycieli szkół elementarnych prywatnych i rządowych; przełożona szkoły prywatnej otrzymuje 150 f. st. i mieszkanie (1,425 rb.), jej pomocnicy od 50 do 90 f. st. (od 475 do 855 rb.), przełożona szkoły państwowej— 192 f. sterlingów (1,824) bez mieszkania, ale pensja jej wzrasta rocznie o 4 f. sterl. (o 38 rb.), jej pomocnicy biorą pensję w ilości 85 do 125 f. sterl. (od 807 rb. 50 kop. do 1,187 rb. 50 kop.). *Z. P.*

Wiadomości z ruchu pedagogicznego zagranicą.

A) Ze zjazdów nauczycielskich.

W dalszym ciągu pracy, rozpoczętej w numerze 2-gim *Nowych Torów* podajemy tu wiązankę wiadomości ze zjazdów nauczycielskich, odbytych już w r. 1906, albo nieco wcześniej, lecz pominiętych w naszym sprawozdaniu poprzednim.

Sprawa nauczania początkowego w Hamburgu. Na zebraniu *nauczycielek szkół początkowych* w Hamburgu d. 12 stycznia b. r. poruszano sprawę wielkiej wagi, a mianowicie konieczność zreformowania nauki początkowej w duchu pedagogiki nowoczesnej i zgodnie z naturą dziecka. Dążenia reformatorskie zwracają się głównie przeciw wyłączności *nauki książkowej*, która już w I-ej klasie szkół początkowych zajmuje naczelne miejsce: większą część godzin dziecko 6-letnie poświęca na czytanie i pisanie z ujmą dla rozwoju jego zdolności postrzegawczych i popędów twórczych. Referentka postawiła następujące tezy: 1. Głównym przedmiotem najniższej klasy jest *nauka o rzeczach*.

Nauka pisania, czytania i rachunków rozpoczyna się dopiero w drugim półroczu. 2. W nauczaniu dzieci

miejskich i wiejskich materjału dla nauki dostarcza miasto. 3. Nauka o rzeczach powinna pobudzać siły twórcze duszy dziecięcej. 4. Materjał przedstawia się w pewnym związku logicznym, rozszerza się przez samodzielne postrzeżenia uczniów, dopełnia przez rysunek i odpowiednie zajęcia ręczne. 5. Dzieci podaną treść odtwarzają w pewnym ciągu, wyrażając się w sposób właściwy swej indywidualności.

W dyskusji, która się wywiązała wyrażono różne zdania co do 1-ej tezy i ostatecznie przyjęto tylko jej część 1-szą. (Głównym przedmiotem najniższej klasy jest nauka o rzeczach) odkładając drugą (Nauka pisania i czytania rozpoczyna się dopiero w drugim półroczu) do następnych posiedzeń. Ostatnie dwie tezy odrzucono, wypowiedziawszy dużo zdań za i przeciw zwykle używanej formie djalogowanej; jako motyw podano, że teza 3-cia zawiera już wytyczną wskazówkę co do metody pierwszego nauczania.

Na zebraniu następnym d. 26 stycznia poddano dyskusji następujące tezy: 2. Nauka pisania i czytania powinna się rozpoczynać dopiero w drugim półroczu. 2. Cele, postawione przez ogólne plany nauki, mogą być osiągnięte dopiero w drugim roku nauki szkolnej. 3. Treść czytania powinna być zajmująca, język prosty. Obrazki winny odpowiadać wymaganiom artystycznym. 4. Dotychczasowe elementarze nie odpowiadają tym warunkom.

Wszystkie niemal uczestniczki zebrania wypowiedziały się przeciw rozpoczynaniu nauki elementarza natychmiast po wstąpieniu dziecka do szkoły. Stopniowy rozwój dziecka fizyczny i umysłowy przez naukę systematyczną jest odrazu zwrócony na inną drogę. Dążnością nauczyciela elementarnego winno być tę zmianę złagodzić, naturalnego rozwoju dziecka nie tamować, zmniejszyć możliwie sprzeczności pomiędzy

dotychczasowym życiem dziecka a nauką szkolną. Do nauki książkowej trzeba przygotować: nauka mowy winna wyprzedzać naukę czytania i pisania, do pisania trzeba przygotować rękę przez rysunek i ćwiczenia ręczne, ruchliwość dziecka zaspokoić przez gry i zabawy, przechadzki i inne ćwiczenia fizyczne. Ponieważ wcześniejszym jest rozwój umysłowy dziecka, niż wczesne czytanie, należy ćwiczyć jego umysły i spostrzegowczość przez odpowiednio prowadzoną naukę o rzeczach. Kierowane temi motywami, zgromadzenie nie zgadzając się na bezwzględne odłożenie nauki elementarza do drugiego półrocza, postanowiło jednak, że: „Nauka pisania i czytania nastąpić powinna dopiero po dobrym wszechstronnym przygotowaniu“. Dodajmy nawiasem, że jest to zasada, którą głosili już poprzednio wszyscy wybitniejsi pedagodzy, nie wyłączając polskich, zacząwszy od Wolskiego, który napisał instrukcję dla nauczycieli elementarnych na wniosek Izby edukacyjnej (1811), wszystkie nasze dobre elementarze przepisują przed rozpoczęciem czytania szereg ćwiczeń przygotowawczych. Tylko, że ta zasada, jak wiele innych ideałów pedagogicznych nie weszła nigdzie urzędowo do praktyki szkolnej z wielką szkodą dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Przeciw szkole wyznaniowej. Pruskie prawo szkolne nietylko dla wszystkich szkół przepisuje religię jako przedmiot obowiązkowy, lecz wymaga ścisłego podziału dzieci według wyznań t. j. każda szkoła niemiecka jest uznana z zasady albo za ewangielicką, albo za katolicką — dzieci innego wyznania są przyjmowane tylko wyjątkowo, a nauczyciel musi być tego wyznania co i uczniowie.

Niektóre tylko szkoły są uznane za międzywyznaniowe t. j. mające przyjmować dzieci różnych wyznań: wykład religji jest wówczas prowadzony przez

duchownych odpowiednich wyznań. Takie szkoły przeważały w Prusach do roku 1840, gdy później przejawił się prąd silny do rozdziału dzieci według wyznań i do nadania szkołom silnie wyznaniowego zabarwienia. Ta właśnie sprawa była przedmiotem żywej dyskuskusji na wielu zjazdach nauczycielskich w końcu zeszłego i w początkach bieżącego roku, przyczym większość w imię ideałów pedagogiki i wolności sumienia protestowała przeciw dzisiejszemu porządkowi rzeczy. Jedni pragnęli tylko szkół międzywyznaniowych, gdy inni podtrzymywali konieczność usunięcia wykładu religji ze szkoły i przeniesienia go do kościoła. Nie brakło też zwolenników utrzymania nauki religji jako przedmiotu szkolnego, lecz wykładania jej bez wszelkiej barwy wyznaniowo-dogmatycznej: wykład taki ma być wspólny dla dzieci wszystkich wyznań i wyjaśniać im podstawy pojęć religijnych, oraz ich znaczenie w ogólnym rozwoju kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Najdalej w dążeniach reformatorskich idą nauczyciele z Hamburga i Bremy, gdzie panuje duch bardziej tolerancyjny niż w innych miastach niemieckich. W Bremie już w maju roku zeszłego nauczycielstwo wypowiedziało się przeciw szkole wyznaniowej, a osobna komisja, przez zjazd ten wybrana, podała we wrześniu motywy w broszurze p. t. Uczyć religji czy nie uczyć? (Religionsunterricht oder nicht?) Na trzecim zebraniu przeciw wykładowi religji w szkole wypowiedziało się 173 głosy, za nim tylko 43; wynikiem tego była petycja do gminy szkolnej, aby wyjednała u rządu usunięcia religji ze szkół publicznych. Petycja ta wprawdzie dotąd nie odniosła skutku, lecz wywołała silny ruch w całym nauczycielstwie niemieckim. W ostatnich czasach 27 profesorów różnych uniwersytetów niemieckich podpisało protest przeciw prawu pruskiemu o szkołach wyznaniowych, wykazując

jego niesprawiedliwość i nietolerancję: szkodliwość zabarwienia katolickiego lub protestanckiego przy wykładzie jakiejkolwiek nauki, niewłaściwość dzielenia dzieci i podniecania w nich uprzedzeń przeciw innym wyznaniom, nieuwzględnienie życzeń ludności miejscowej, zwłaszcza w granicach z ludnością różnych wyznań, gdyż najczęściej zamiast szkół międzywyznaniowych— nadaje się im tam pewną barwę wyznaniową, narzuconą z góry, i czasem niemiłą dla mniejszości, a czasem i dla większości. Na protest ten zbierają się w dalszym ciągu podpisy od profesorów uniwersytetów, wyższych szkół technicznych, a także od wybitnych uczonych i artystów — ma być on później przesłany do parlamentu niemieckiego, jako prośba o zupełne uchylenie prawa, o którym wspominaliśmy. Tym sposobem sprawa, którą *Nowe Tory* poruszyły w numerze 3-cim należy w Niemczech do najbardziej aktualnych.

Trzeci zjazd zwolenników wychowania estetycznego, zebrany w Hamburgu w październiku 1905 r. miał treść odmienną niż dwa poprzednie zebrania pedagogów niemieckich (w Dreznie i Wejmarze) gdy tam bowiem mówiono przeważnie o nauczaniu rysunków, tu zajmowano się więcej wyrobieniem muzykalności u dzieci i związkiem wychowania estetycznego z fizycznym. Oto tytuły najważniejszych referatów.

1) *Muzyka i gimnastyka,* odczyt prof. Lichtwerka, który zwracał uwagę, że dwa przedmioty najważniejsze w ideale kształcenia starożytnych greków bardzo są w szkole spółczesnej zaniedbane, a związek ich nigdzie prawie nie jest uwzględniony.

2) Dr. M. Dessoir z Berlina. *Przyjemność muzyki,* odczyt piękny acz mało mający związku z właściwym przedmiotem zjazdu.

3) Dr. Batke z Pragi. *O pielęgnowaniu muzyki w domu.*

4) Dyrektor hamburskich koncertów młodzieży szkolnej poruszył temat „*Młodzież na koncercie i na operze*“.

Po kilku uwagach o znaczeniu sztuki i istocie wychowania estetycznego przeszedł mówca do charakterystyki stosunku dziecka do śpiewu. Według jego zdania kiedy nauczyciel po skończeniu seminarjum, którego program obejmuje między innemi też naukę śpiewu, powinien przejść jeszcze kurs śpiewu pod kierunkiem zdolnego kierownika chóru. Jeżeli się dzieci prowadzi czasem do muzeów sztuki plastycznej i do teatrów (na stosowne sztuki) w Hamburgu prowadzą je też i do sali koncertowej, aby ćwiczyć ich słuch przez oswojenie z dobrą muzyką. Doświadczenie okazało, że młodzi słuchacze pojmują słyszane kompozycje tylko po pewnych objaśnieniach przedwstępnych. Co do śpiewów lepsze są dla nich chóry, niż produkcje solowe, których nie umieją jeszcze ocenić. Program koncertu dla dzieci powinien być należycie urozmaicony, cały koncert nie powinien trwać dłużej nad godzinę aby nie doprowadzał do wyczerpania uwagi; — przy spełnieniu tych warunków można dzieci stale zainteresować. W Hamburgu ilość słuchaczy młodocianych, która w roku 1901 wynosiła 578, podczas ostatniej zimy wzrosła do 1850. Opery nie są dla dzieci odpowiednie, gdyż wymagają zbyt wielkiego natężenia uwagi, a przytym dekoracje, scena i t. p., rozpraszają ich umysł i nie dozwalają im się skupić wyłącznie na samej muzyce.

5) Sperbier, nauczyciel z Hamburga, wygłosił odczyt p. t. *Gry i zabawy ludowe*—w odczycie tym wykazywał głębszy związak między sztuką a gimnastyką; jak ćwiczenia ciała powinny dążyć do wytworzenia

człowieka silnego, wolnego, pełnego odwagi, zdolnego do czynu, którego ideałem będą sławni bohaterowie ojczyzny, jak bajeczny Zygfryd dla Niemców. Do takich ćwiczeń, wyrabiających energję i dzielność, należą przedewszystkim wszelkie gry w piłkę ręczną i nożną: taka naturalna gimnastyka ma większe znaczenie wychowawcze od wszelkich ćwiczeń sztucznych.

6) Radca szkolny *Fricke* mówił *O nauce pływania,* gorąco popierając wprowadzenie pływania do programu wychowania fizycznego.

7) Möller, dyrektor zakładu gimnastycznego z Altony wygłosił ciekawy odczyt p. t. *Znaczenie ćwiczeń cielesnych w wychowaniu estetycznym*; dowodził on, że wychowanie estetyczne nie jest możliwe bez należytej uwagi na zdrowie i na ćwiczenie ciała. W ćwiczeniach fizycznych dziecko nie powinno być tylko biernym wykonawcą podanych z góry nakazów, lecz okazywać swą samodzielność i indywidualność. Gimnastyka wychowawcza nie ma nic wspólnego z atletyką, a gry zbiorowe są nader ważnym czynnikiem, jako łącznik pomiędzy pracą umysłową a rozrywką.

8) Ostatni odczyt, wygłoszony przez Götrego z Hamburga p. t. *Nasze zjazdy wychowania estetycznego* zawierał tylko uwagi ogólne o zebraniach zwolenników nowego prądu w pedagogice i o ruchu, który ich usiłowania wywołały już zarówno w literaturze pedagogicznej, jak w praktyce szkolnej.

B) Ze szkół i instytucji wychowawczych.

Gry i zabawy ruchowe w wychowaniu dziewcząt w Hamburgu. Sprawozdanie z r. 1905 podaje, że gry ruchowe wchodziły do programu 32 szkół żeńskich, obejmujących 34 oddziały. 18 oddziałów używało, dzię-

ki życzliwości *Towarzystwa dla gier młodzieży* placów publicznych miasta, 16 bawiło się na dziedzińcach szkolnych. Ogółem uczestniczyło w tych zabawach w ciągu 513 dni 22,380 dziewczynek, uprawiano przeważnie gry w piłkę oraz gry biegowe. Celem rozbudzenia większego interesu wśród dziewcząt urządzono specjalne kursa gier dla nauczycielek, aby przygotować odpowiednie kierowniczki zabaw.

Szkoła w lesie. Pomysł szkół na wsi, dziś bardzo aktualny, nie jest nowością; ale urzeczywistnienie go należy do rzadszych. Istnieją tu i tam próby w postaci *szkół wakacyjnych*. Do takich prób należy szkoła w Charlottenburgu pod Berlinem. Znajduje się ona wśród lasu, pomimo, że tylko kilka kilometrów dzieli ją od środka miasta, z którym jest połączona tramwajem elektrycznym. W barakach drewnianych urządzono tam sześć klas, liczących po 20 — 25 uczniów, chłopców i dziewczynek, gdyż szkoła jest mieszaną. Są to dzieci wątłe i słabowite, które starają się zabezpieczyć od przeciążenia pracą; stąd nauka trwa dla starszych tylko $2^1/_2$ godziny, dla młodszych 2 godziny dziennie. Resztę czasu spędzają na świeżym powietrzu wśród swobodnej zabawy. W szkole tej leśnej przepędzają dzień cały, bo przyjeżdżają z miasta rano kwadrans przed ósmą a powracają o 7-ej wieczorem.

Ze względu na słabowitość tych dzieci, z których wiele ma dziedziczną skłonność do chorób piersiowych, wielką uwagę zwrócono na ich odżywianie; jadają 5 razy dziennie i dość obficie, przyczym mleka im nie szczędzą. Koszty tego pożywienia tylko część rodzin może pokrywać, inne dzieci otrzymują je bezpłatnie na koszt miasta.

Dotychczas ta szkoła leśna (Waldschule) była czynną tylko trzy miesiące od 1 sierpnia do 29 października, ale są projekty rozszerzenia jej tak, aby

przyjmowała dzieci od początku wiosny do końca jesieni, o ile tylko pogoda pozwoli na przebywanie wśród lasu tak zbawiennego dla wszystkich dzieci, a przedewszystkim dla słabowitych.

Modelowanie w szkole. Obok rysunku, który w ostatnich dopiero czasach zyskał sobie prawo obywatelstwa w szkole jako przedmiot ogólno-kształcący, coraz bardziej toruje sobie tam drogę modelowanie. Wytworzenie przedmiotów z jakiegoś materjału plastycznego ma toż samo znaczenie co i rysunek, mowa, pismo, jest to *środek wyrażania*, przyczym należy pamiętać, że dla dziecka dostępniejszy od innych: postrzeżenia, których nie może opisać słowy, szczegóły, których nie umie narysować, znajdują tu zastosowanie; pojęcie o kształcie i wielkości wyrabia się z łatwością, a konieczność dobrej obserwacji przedmiotu, a następnie dokładnej roboty nadaje temu zajęciu wielkie znaczenie pedagogiczne. Kierując sie temi motywami, pobudzeni przez pannę Hertel z Zwiken, nauczyciele lipscy wprowadzili modelowanie do 13 szkół miejskich w Lipsku. Choć istnieje tam ono dopiero od lat paru (od r. 1902) wydało już jaknajlepsze rezultaty. Obawy, że zabierze zbyt wiele czasu, nie sprawdziły się wcale, równie jak inne, że dzieci będą tylko psuły materjał. Dzieci są bardzo zainteresowane robotą, a wpływ jej na żywość, jasność i dokładność wyobrażeń jest widoczny. Wiele dzieci, zwłaszcza mających trudność wysłowienia się, można prawdziwie poznać dopiero przy tej robocie. Widzi się, że i one czynią także spostrzeżenia, nieraz trafniejsze, niż dzieci biegłe w mowie.

Modelowanie zbliża też nauczyciela do dzieci; nauczyciel poznaje lepiej swych uczniów, one zaś przyzwyczajają się widzieć w nim przyjaciela i doradcę.

Wykład pedagogiki w uniwersytecie. W Monachjum wniesiono do władz projekt ustanowienia *katedr peda-*

gogiki w trzech uniwersytetach bawarskich. Chodzi tu o wykład pedagogiki, stojącej na poziomie wiedzy współczesnej, gdyż w wielu pismach pedagogicznych, a nawet w seminarjach wykłada się często pedagogikę bez uwzględnienia dzisiejszych jej zdobyczy, pedagogikę z przed lat 50-ciu co najmniej. Profesorami pedagogiki w uniwersytecie muszą być ludzie o szerszym poglądzie filozoficznym, obeznani z nowemi metodami badania w psychologji i ich zastosowania do wychowania i nauczania, którzy dali się poznać samodzielnemi pracami w tej dziedzinie i umieli zapał do niej przelać w swych słuchaczy.

Laboratorjum pedagogiczne. Podobne cele jak wykłady pedagogiki w uniwersytecie ma projektowane przez dr. Ley'a *laboratorjum pedagogiczne* w Baden. Ma to być samodzielna instytucja, utrzymywana przez państwo, poświęcona badaniu pedagogiki i jej popularyzowaniu, rozwiązująca kwestje sporne za pośrednictwem obserwacji, eksperymentu, zbierania danych statystycznych i t. p. Z laboratorjum, służącym przeważnie badaniom nad dziećmi, ma być połączona bibljoteka podagogiczna i zbiór pomocy naukowych; mają tam być udzielane rady wychowawcze we wszystkich kwestjach, poruszanych w dziełach z dziedziny pedagogji dziecięcej i pedagogiki doświadczalnej, nadto będą tam urządzane odczyty i wykłady, całe kursy pedagogiki dla nauczycieli. Słowem ma to być instytucja o bardzo szerokim zakresie, o celach naukowych i kształcących, pierwsza w tym rodzaju w Niemczech, które pomimo chlubnych tradycji w ostatnich latach dały się w wielu rzeczach prześcignąć innym krajom.

A. S.

Z LITERATURY.

L. Siewruk. *Kurs początkowy przyrodoznawstwa. Część I. Przyroda martwa. Przełożył J. M. Warszawa 1906. (str. 152).*

Chcemy zwrócić uwagę nauczycieli nauk przyrodniczych, a więcej jeszcze nauczycieli gieografji na książkę o powyższym tytule, która naszym zdaniem przy wykładzie przyrody i gieografji w pierwszym roku nauczania poważne oddać może usługi.

Ziemia, powietrze, woda—oto trzy główne działy, stanowiące treść podręcznika. W pierwszym dziale „o ziemi" autor omawia składniki gruntu, a więc mówi o glinie, piasku, o wapieniu i wapnie, zapoznaje z dwutlenkiem węgla, daje pojęcie o ważniejszych skałach, o piaskowcu, łupku glinianym, granicie i jego minerałach składowych. Dalej znajdujemy tu wiadomości o soli kuchennej, węglu, torfie, o kryształach i sposobach ich otrzymywania.

W części II-ej „o powietrzu" autor poza wstępnemi wiadomościami o tym gazie wykazuje zmiany zachodzące przy ogrzewaniu i oziębianiu, mówi o ciśnieniu powietrza, o jego ruchach, podaje wiadomości o paleniu się ciał, wreszcie o częściach składowych powietrza.

W części III-ej, traktującej o wodzie, mówi się o składzie chemicznym wody, o trzech stanach skupienia wody, o wodzie w powietrzu i na powierzchni ziemi i o niszczącym działaniu wody na skorupę ziemską, a także o jej działaniu budującym, więc o skałach osadowych.

W końcu książki poza głównemi trzema działami mówi się jeszcze o wulkanizmie, o ogólnych własnościach metali, o rudach i wydobywaniu z nich metali oraz o przewodnictwie ciepła.

Widzimy, że materjał, zawarty w książce jest bardzobogaty. Uczeń, zapoznawszy się gruntownie z tym materjałem, będzie już w zupełności przygotowany do słuchania systematycznego wykładu nauk przyrodniczych i gieografji. Natomiast nie wyobrażamy sobie prawidłowej nauki, np. o zwierzętach i roślinach, o ich czynnościach życiowych, bez podstawowych wiadomości z fizyki i chemji, które właśnie podaje omawiany podręcznik w zakresie wystarczającym. Nie wyobrażamy sobie również prawidłowego nauczania gieografji bez poprzedniego podania najważniejszych wiadomości o powietrzu, wodzie i skorupie ziemi.

Wszystko jednak zależy od tego, w jaki sposób wiadomości będą uczniowi podane.

Tenże sam autor wydał dla użytku nauczycieli metodykę do wykładu kursu początkowego przyrodoznawstwa. Mamy nadzieję, że ta metodyka również niezadługo przetłumaczoną i wydaną zostanie. A byłoby to rzeczą bodaj nawet ważniejszą niż przekład podręcznika dla uczniów, który właśnie omawiamy.

Otóż z owej metodyki dowiadujemy się, że autor stanął na jedynie właściwym gruncie, mianowicie opiera wykład nauczyciela na podstawie *doświadczeń* i *pokazów*. W podręczniku metodyki znajdujemy wskazówki szczegółowe do prowadzenia doświadczeń, które

wybrane są bardzo umiejętnie i celowo; znajdujemy tu nawet spisy narzędzi i przedmiotów potrzebnych do każdej lekcji; przekonywamy się, że można zrobić w klasie masę doświadczeń za pomocą środków stosunkowo bardzo prostych i tanich. Wydanie tej metodyki byłoby wielkim ułatwieniem dla wykladających.

Byłoby rzeczą niezmiernej wagi dla rozwoju umysłowego uczących się, aby nauczający o ile możności zaprzestali systemu podawania wiadomości „na wiarę“, a oparli nauczanie na podstawach doświadczenia i spostrzegania. Sądzimy, że wydany podręcznik może w znacznej mierze ułatwić przejście na tę jedynie właściwą drogę przy wykładzie przyrody.

S. Łaganowski.

Dla prostszego podziału 10 numerów „Nowych Torów“ na 2 półrocza, postanowiliśmy wbrew pierwotnemu projektowi numerem piątym zakończyć półrocze pierwsze, drugie zaś półrocze rozpocząć zeszytem sierpniowym.

Redaktor i wydawca: *St. Kalinowski.*

W przygotowaniu

następujące podręczniki dla szkół średnich:

F I Z Y K A

Działy poszczególne opracowane przez *W. Biernackiego*, *J. J. Boguskiego*, *St. Kalinowskiego*, *M. Pożaryskiego*; *Ks. Służewskiego*. Do komitetu redakcyjnego oprócz powyższych osób należą: *S. Dickstein*, *St. Kramsztyk*, i *A. Witkowski*.

L O G I K A

opracowana przez A. *Mahrburga*.

P S Y C H O L O G J A

opracowana przez *A. Mahrburga*.

KOSMOGRAFJA

opracowana przez *M. Ernsta*.